

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VÉRONIQUE HARDY

DEVOIRS ET LEÇONS : PERCEPTION DES JEUNES PROVENANT DES
CLASSES ORDINAIRES ET DES CLASSES D'ADAPTATION SCOLAIRE

SEPTEMBRE 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*« The best homework may be work done at
home and brought to school. »*

Lynn Corno (1996, p. 29)

Sommaire

Cette recherche s'intéresse aux perceptions qu'ont les jeunes fréquentant l'école secondaire québécoise concernant les devoirs et les leçons¹ et leur influence sur la motivation scolaire. Les devoirs et les leçons suscitent de nombreux débats à chaque rentrée scolaire. Les différents acteurs de l'éducation, dont les élèves et leurs parents, semblent avoir une opinion sur le sujet. Certains les croient utiles, alors que d'autres questionnent cette pratique pédagogique. Bien que plusieurs recherches aient été réalisées aux États-Unis et quelques-unes au Québec en ce qui concerne l'ordre d'enseignement primaire, peu d'études semblent avoir été consacrées spécifiquement aux perceptions des élèves québécois du secondaire. Cette recherche offre donc un nouvel éclairage sur ce thème.

Empruntant un devis qualitatif, cette recherche vise à mieux comprendre les perceptions des jeunes du secondaire en lien avec les devoirs et les leçons. Des entrevues de petits groupes visant à recueillir les propos de 25 jeunes fréquentant la classe ordinaire ont été analysées, tout comme 12 entrevues individuelles réalisées avec des jeunes fréquentant la classe d'adaptation scolaire au secondaire. Ces 37 jeunes proviennent de quatre écoles secondaires de deux régions du Québec, soit la Mauricie et Chaudière-Appalaches. Le premier objectif de cette recherche vise à décrire les perceptions des jeunes Québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et des leçons. Le second objectif vise, quant à lui, à documenter le lien entre les perceptions de l'utilité des devoirs et leçons et leur influence sur la motivation scolaire des élèves du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire.

Les résultats de cette analyse seront présentés selon cinq grands thèmes. Le premier thème renvoie aux perceptions des devoirs et leçons. Il est divisé en cinq sous-thèmes, soit : la façon de définir ou de décrire les devoirs et les leçons, les perceptions négatives,

¹ Il est important de noter que pour le présent mémoire le terme devoirs, lorsque mentionné seul, inclus aussi les leçons.

les perceptions positives et les perceptions neutres des devoirs et des leçons, les perceptions neutres à l'égard des devoirs et des leçons relativement aux liens entre les devoirs et la réussite scolaire. Le second thème traite de la motivation scolaire. Le troisième thème porte sur la réalisation des devoirs et des leçons. Il comprend cinq sous-thèmes, soit : l'aide demandée en lien avec les stratégies externes utilisées par l'élève lors des difficultés rencontrées en contexte de devoirs et leçons, les stratégies instrumentales utilisées par l'élève et l'aide familiale reçue, le rôle de l'enseignant, l'attitude et la participation des parents, et les stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève. Le quatrième thème correspond aux perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons. Ses deux sous-thèmes sont : la complétion et le temps consacré aux devoirs et leçons, et les types et les fréquences des devoirs et leçons. Enfin, le dernier thème porte sur les recommandations des participants en lien avec les devoirs et leçons.

Les résultats permettent de constater plusieurs ressemblances entre les propos recueillis dans le cadre de cette étude et ceux présentés dans les études antérieures réalisées sur les devoirs et leçons. Pour une proportion importante des élèves, les devoirs et leçons sont perçus négativement, bien qu'utiles. Les jeunes leur attribuent également une certaine influence sur la motivation scolaire.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	iii
<i>Liste des figures</i>	vii
<i>Liste des tableaux</i>	viii
<i>Remerciements</i>	ix
<i>Introduction</i>	1
<i>Chapitre I Problématique</i>	3
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT	4
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME	5
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	7
1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE	7
1.4.1 Pertinence sociale	7
1.4.2 Pertinence scientifique	8
1.4.3 Pertinence personnelle	9
<i>Chapitre II Contexte théorique et objectifs de recherche</i>	11
2.1 HISTORIQUE DES DEVOIRS ET DES LEÇONS	12
2.2 FONCTIONS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS	16
2.3 LIENS ENTRE LES DEVOIRS ET LES LEÇONS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE	18
2.4 LIENS ENTRE LES DEVOIRS ET LES LEÇONS ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE	22
2.4.1 Temps consacré aux devoirs et aux leçons en lien avec la réussite scolaire	23
2.4.2 Liens entre la réussite scolaire et les efforts fournis lors des devoirs et des leçons	24
2.4.3 Liens entre la réussite scolaire et le statut socioéconomique de l'élève	25
2.4.4 Liens entre le temps d'enseignement, l'acquisition de connaissances et les devoirs et les leçons	27
2.5 CADRE CONCEPTUEL	29
2.5.1 Devoirs et leçons	29
2.5.1.1 Devoirs et leçons et élèves fréquentant la classe ordinaire	30
2.5.1.2 Devoirs et leçons et élèves ayant des difficultés scolaires	30
2.5.2 Classe ordinaire et classe d'adaptation scolaire	32
2.5.2.1 Classe ordinaire	32
2.5.2.2 Classe d'adaptation scolaire	33
2.5.3 Types d'élèves	33
2.5.3.1 Élèves ordinaires	33
2.5.3.2 Élèves à risque	33
2.5.3.3 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)	34
2.5.3.4 Difficulté scolaire	35
2.5.4 Perception	35
2.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE	37
<i>Chapitre III Méthodologie de recherche</i>	38
3.1 TYPE DE RECHERCHE	39
3.2 ÉCHANTILLONNAGE	40
3.3 INSTRUMENTS DE MESURE	41
3.3.1 Les entrevues semi-dirigées	41
3.3.2 L'entrevue de petits groupes ou le groupe de discussion	43
3.3.3 L'entrevue individuelle	44
3.4 COLLECTE DE DONNÉES	45
3.4.1 Outils ayant servi à la collecte de données	45
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE	47

<i>Chapitre IV Résultats et discussion</i>	50
4.1 PERCEPTIONS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS	52
4.1.1 Façon de définir ou de décrire les devoirs et les leçons	53
4.1.2 Perceptions négatives des devoirs et des leçons	57
4.1.3 Perceptions positives des devoirs et des leçons	62
4.1.4 Perceptions neutres des devoirs et des leçons	65
4.1.5 Liens entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire	67
4.2 MOTIVATION SCOLAIRE	69
4.3 RÉALISATION DES DEVOIRS ET DES LEÇONS	76
4.3.1 Demande d'aide : Stratégies externes utilisées par l'élève lors de difficultés durant les devoirs et les leçons	82
4.3.2 Stratégies instrumentales utilisées par les élèves	80
dans la réalisation des devoirs et aide familiale reçue	80
4.3.3 Attitude et participation des parents à l'égard des devoirs et des leçons	83
4.3.4 Rôle de l'enseignant durant les devoirs et les leçons	87
4.3.5 Stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons	95
4.4 PERCEPTIONS SUR LES CARACTÉRISTIQUES DES DEVOIRS ET DES LEÇONS	93
4.4.1 Complétion et temps consacré aux devoirs et aux leçons	94
4.4.2 Types et fréquence des devoirs et des leçons	98
4.5 RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LES DEVOIRS ET LES LEÇONS	106
4.5.1 Recommandations des élèves au sujet des devoirs et des leçons	107
<i>Chapitre V Conclusion</i>	112
5.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	113
5.1.1 Synthèse des résultats liés à l'objectif 1	113
5.1.2 Synthèse des résultats liés à l'objectif 2	116
5.1.3 Synthèse des résultats liés au sous-objectif	118
5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	119
5.3 PISTES DE RECHERCHE ET DE FORMATION	120
<i>Références</i>	125
<i>Annexe I Liste et définitions des codes des entrevues réalisées avec les jeunes de la classe ordinaire</i>	137
<i>Annexe II Liste et définitions des codes des entrevues réalisées avec les jeunes de la classe d'adaptation scolaire</i>	142
<i>Annexe III Protocole d'entrevues réalisées avec les élèves de la classe ordinaire</i>	148
<i>Annexe IV Protocole d'entrevues réalisées avec les élèves de la classe d'adaptation scolaire</i>	151
<i>Annexe V Arbre thématique</i>	153
<i>Annexe VI Formulaire de consentement des élèves de la classe ordinaire</i>	155
<i>Annexe VII Formulaire de consentement des élèves de la classe d'adaptation scolaire</i>	161

Liste des figures

<i>Figure 1. Distribution des unités de sens émergeant du discours des participants.</i>	<i>52</i>
<i>Figure 2. Distribution des unités de sens pour le thème Perceptions des devoirs et des leçons.</i>	<i>53</i>
<i>Figure 3. Distribution des unités de sens pour le thème Motivation scolaire.</i>	<i>70</i>
<i>Figure 4. Distributions des unités de sens pour le thème Réalisation des devoirs et des leçons.</i>	<i>77</i>
<i>Figure 5. Distribution des unités de sens pour le thème Perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons.</i>	<i>94</i>
<i>Figure 6. Distributions des unités de sens pour le thème Recommandations au sujet des devoirs et des leçons.</i>	<i>107</i>

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 Façon de définir ou de décrire les devoirs et les leçons: quelques propos d'élèves.....</i>	<i>54</i>
<i>Tableau 2 Perceptions négatives des devoirs et leçons : quelques propos d'élèves.....</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 3 Perceptions positives des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves..</i>	<i>62</i>
<i>Tableau 4 Perceptions neutres des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves.....</i>	<i>65</i>
<i>Tableau 5 Liens entre les devoirs et la réussite scolaire : quelques propos d'élèves.....</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 6 Motivation scolaire: quelques propos d'élèves.....</i>	<i>70</i>
<i>Tableau 7 Demande d'aide. Stratégies externes utilisées par l'élève lors de difficultés durant les devoirs et les leçons : quelques propos d'élève</i>	<i>s 77</i>
<i>Tableau 8 Stratégies instrumentales utilisées par les élèves dans la réalisation des devoirs et aide familiale reçue : quelques propos d'élèves.....</i>	<i>80</i>
<i>Tableau 9 Attitude et participation à l'égard des devoirs et des leçons: quelques propos d'élèves.....</i>	<i>83</i>
<i>Tableau 10 Rôle de l'enseignant durant les devoirs et les leçons: quelques propos d'élèves.....</i>	<i>87</i>
<i>Tableau 11 Stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons: quelques propos d'élèves.....</i>	<i>90</i>
<i>Tableau 12 Complétion et temps consacré aux devoirs et aux leçons : quelques propos d'élèves</i>	<i>94</i>
<i>Tableau 13 Types et fréquences des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves.....</i>	<i>99</i>
<i>Tableau 14 Recommandations au sujet des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves</i>	<i>107</i>

Remerciements

D'abord, j'aimerais remercier ma directrice de recherche, madame Nadia Rousseau, et ma codirectrice, madame Rollande Deslandes, pour leurs précieux conseils, leur disponibilité, leurs encouragements, leur patience et leurs commentaires plus que pertinents qui ont su enrichir mon mémoire. Sans la personnalité authentique et joviale de mesdames Rousseau et Deslandes, il n'aurait pas été aussi motivant de continuer ce fastidieux travail malgré deux grossesses, des tâches en enseignement et d'autres embûches. Toujours, ces femmes ont su me dire ce qu'il fallait pour m'encourager à continuer.

Ensuite, je tiens à remercier tous les élèves qui ont participé aux entrevues. Sans la disponibilité des enseignants de ces jeunes, la réalisation de la présente recherche aurait été impossible. Merci aux assistants de recherche qui ont collaboré à la transcription des données ainsi qu'au Conseil canadien de recherche en sciences humaines pour son soutien financier sans lequel ce projet de recherche n'aurait pu être réalisé.

De plus, je désire remercier mes collègues de la Chaire de recherche Normand-Maurice, dont Christiane Pinard, Odette Larouche, Nancy Théberge et Caroline Vézina pour leur support et leur aide dans la réalisation de mon travail de recherche. Je tiens aussi à remercier mes élèves, tout spécialement les premiers que j'ai eus, qui ont été une source importante de motivation dans la réalisation de ce travail. Un merci spécial à Isabelle Lachance du service de la bibliothèque de l'UQTR et à M. Philippe Meirieu, pédagogue émérite, qui a eu la gentillesse de répondre à mon courriel.

Enfin, un merci à ma famille, spécialement à mon conjoint et à ma mère pour leur support et leur disponibilité et, finalement, à mon fils Nathan et à ma fille Léanne qui ont dû, bien malgré eux, être parfois privés de leur maman.

Introduction

Le Renouveau pédagogique instauré dans les années 1990 a amené des changements profonds au sein du monde de l'éducation du Québec. Effectivement, cette Réforme proposait des changements tant dans les contenus enseignés que dans les méthodes d'enseignement à prioriser. Cependant, dans la réalité de ma pratique enseignante, j'ai pu constater que peu de choses ont réellement changé depuis que j'ai terminé mes études secondaires il y a plus de 10 ans, et ce, surtout au niveau des devoirs et leçons. Mon intérêt pour la perception des jeunes concernant les devoirs et les leçons s'explique par leur réticence observée face au travail demandé. Quelles sont les perceptions des jeunes québécois du secondaire au sujet de ces devoirs et leçons? Les devoirs et leçons sont-ils une source de motivation ou de démotivation? Souhaitent-ils qu'ils soient abolis ou maintenus? Les perçoivent-ils comme étant utiles ou inutiles aux apprentissages? Les jeunes ont-ils des pistes de bonification à proposer sur ces travaux scolaires?

La présente recherche porte sur les perceptions des jeunes du secondaire concernant les devoirs et leçons et la motivation scolaire. Une attention particulière est portée aux élèves ayant des difficultés scolaires en classe d'adaptation scolaire. Une comparaison entre les propos des jeunes de la classe ordinaire et ceux recueillis chez les élèves de la classe d'adaptation scolaire est aussi proposée.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche tout en exposant sa pertinence sociale scientifique et personnelle ainsi que les questions de recherche. Le second comprend le contexte théorique de la recherche. On y trouve un historique des devoirs et leçons, leurs fonctions au XXI^e siècle, leur lien avec la motivation scolaire et la réussite, suivi de la définition des concepts. Les objectifs de recherche sont aussi présents dans ce chapitre. Le troisième chapitre fait état de la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette étude. La présentation des résultats et la discussion sont élaborés dans le quatrième chapitre. Le cinquième chapitre offre la conclusion et les questions soulevées par la présente recherche, de même que les limites et les impacts qui y sont associés.

Chapitre I Problématique

Ce chapitre aborde les raisons qui ont conduit au choix de l'objet de recherche. Ensuite, il fait état de la problématique, des questions de recherche et des objectifs de recherche. Ce chapitre apporte aussi des précisions relatives à la pertinence de la recherche dont les pertinences sociales, scientifiques et personnelles telles que proposées par Gauthier (2009).

1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT

Peu importe l'époque dans laquelle nous nous trouvons, les devoirs et leçons, définis par Corno (1996) comme le travail scolaire que les élèves apportent à la maison, demeurent sans aucun doute un sujet qui soulève parfois des discussions animées (Gill et Schlossman, 2004). Même si ces auteurs (Gill et Schlossman, 2003) affirment que la charge de travail à la maison des élèves américains du secondaire n'a pas connu de hausse significative au cours des dernières années, les revues populaires québécoises publient nombre d'articles sur les perceptions de la population quant à l'utilité des devoirs et leçons de même que sur la charge de travail qu'ils entraînent. (par exemple : *Châtelaine*, 2001, 2004; *L'Actualité*, 2004). Des groupes sur le réseau social *Facebook* ont même été créés dans le but d'abolir les devoirs à la maison.

Outre l'engouement populaire sur le sujet, l'amorce de ma carrière d'enseignante a été pour moi une occasion de regarder les devoirs et les leçons sous un autre œil. En effet, en tant qu'élève ou étudiante, je n'ai jamais eu de problèmes en ce qui concerne la charge de travail et le degré de difficulté des devoirs et leçons. Revêtir le chapeau de l'enseignante m'a permis de comprendre que ma propre perception des devoirs et leçons pouvait ne pas convenir aux élèves ayant plus de difficultés scolaires. Les quelques rencontres que j'ai pu avoir avec les parents de ces élèves ont aussi abondé en ce sens. Plusieurs parents vont même jusqu'à dire que, chez eux, la période consacrée aux devoirs et leçons ressemble souvent à une séance de négociations, propos corroborés par plusieurs chercheurs (par exemple : Brossard, Bédard-Hô, Pagé, Goupil, Lusignan et Zayed, 1995; Kralovec et Buell, 2001; Rousseau, 1998). Corno (1996) rejoint aussi ces propos et écrit : « *Parents whose children have struggled with homework turn out to have particularly interesting*

stories to tell; some of those parents who recollect their own struggles go on to repeat old evils with their children. » (p. 27) Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003) souligne aussi que les difficultés des élèves « exigent beaucoup d'énergie de la part des parents ». (p. 1)

À la suite de mes lectures et de ma première année d'enseignement, j'en suis venue à m'interroger personnellement au sujet de l'utilité et des impacts des devoirs et des leçons sur la motivation scolaire des élèves ayant des difficultés scolaires. Cette interrogation prend de plus en plus de place dans ma réflexion sur ma pratique, d'autant plus qu'au dire de plusieurs, incluant le MEQ (2000), nous avons comme enseignants un impact important sur la réussite éducative des jeunes. En effet, avec en tête l'idée des effets de mes propres interventions pédagogiques sur le développement scolaire de tous les élèves et tout particulièrement sur celui de ceux ayant des difficultés scolaires, je désire approfondir l'utilité des devoirs et des leçons et leur impact sur la motivation scolaire des jeunes.

C'est dans ce contexte que je me suis jointe au projet de recherche *Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons* piloté par Deslandes et Rousseau (CRSH, 2004-2008ab).

1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME

La littérature offre déjà beaucoup d'informations sur les devoirs et leçons quant à la charge de travail (Gill et Schlosman, 2003, 2004), le temps que les élèves leur consacrent (Brossard et al., 1995; Cooper, Lindsay et Nye, 1998; Descôteaux, Rousseau et Deslandes, 2008; Wagner, Schober et Speil, 2008), leur lien avec le rendement scolaire (Brossard et al., 1995; Cooper, 1989a, 2001; Epstein, 2001), l'implication scolaire des élèves dans la réalisation des devoirs et leçons et le rôle des devoirs selon les enseignants (Bembennutty, 2010; Deslandes, 2009a). Certains auteurs ont examiné la question des devoirs et leçons du point de vue des enseignants (Corno, 1996), alors que d'autres ont

argumenté sur les raisons pour lesquelles un enseignant devrait ou non demander à ses élèves de faire des devoirs et des leçons (Bryan, Burstein et Bryan, 2001; Corno, 1996; Cooper et Valentine, 2001).

Toutefois, seules quelques études provenant majoritairement des États-Unis traitent des perceptions qu'ont les jeunes du secondaire des devoirs et des leçons (Gill et Schlossman 2003; Warton, 2001). La littérature fait presque une complète abstraction des perceptions des élèves québécois du secondaire relativement à cette pratique. Warton (2001) indique que la communauté scientifique n'en connaît que très peu sur la façon dont les élèves perçoivent les devoirs et leçons ainsi que sur les points de vue des enseignants et de leurs parents sur le même sujet. On détient aussi peu d'information relativement à la signification des devoirs et leçons chez les élèves. Il en va de même pour les perceptions des adolescents de la valeur de la tâche assignée lors des devoirs et leçons et sur le fait qu'ils complètent ou non cette tâche. Warton (2001) ajoute même que la connaissance des perceptions des élèves quant aux devoirs et leçons est essentielle si l'on veut en comprendre l'utilité et les bénéfices, et ainsi minimiser leurs effets négatifs chez les élèves. Cette auteure estime aussi que les élèves sont les parents pauvres de la recherche sur les devoirs et leçons et qu'ils devraient être ajoutés à la liste des préoccupations de recherche proposée par Corno (1996). Précisons que cette liste de préoccupations comprend les décideurs du monde de l'éducation, les enseignants et les parents.

Du côté du Québec, à la suite d'une recension d'écrits, seuls Brossard et ses collègues (1995) et Goupil, Comeau et Doré (1997) semblent avoir consacré quelques paragraphes aux perceptions des élèves en regard des devoirs et des leçons. Cependant, ces études remontent à plus de dix ans; il serait donc intéressant et pertinent de mener une recherche sur les perceptions des élèves du secondaire sur les devoirs et leçons. Il est possible de croire qu'en une décennie, les pratiques pédagogiques, tout comme les façons de penser et d'agir des jeunes, aient évolué.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

La majorité des études énumérées plus haut n'abordent pas de façon spécifique la situation des élèves ayant ou non d'importantes difficultés scolaires. Ainsi, c'est pour répondre à cette lacune que sont formulées les questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les perceptions des jeunes du secondaire fréquentant la classe ordinaire à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons?
- Ces perceptions diffèrent-elles lorsque les jeunes fréquentent la classe d'adaptation scolaire?
- Dans quelle mesure les jeunes font-ils des liens entre les devoirs et les leçons et la motivation scolaire?

1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

L'importance de la recherche est exposée dans la section qui suit selon les trois volets proposés par Gauthier (2009), soit les pertinences sociale, scientifique et personnelle.

1.4.1 Pertinence sociale

Les perceptions des élèves du travail qu'ils ont à accomplir influent sur leur motivation scolaire (Chouinard, 1996; Cooper, 1989ab; Corno, 1996; Viau, 1994; Warton, 2001). En effet, le MEQ (2003) indique que

les élèves s'engagent plus facilement dans les apprentissages lorsque les activités présentées leur apparaissent pertinentes et signifiantes. Ils sont aussi davantage capables de poursuivre leurs efforts même s'ils éprouvent des difficultés. Par contre, s'ils pensent que ce qu'ils sont en train de faire n'est pas pertinent, ils délaisseront l'activité à la moindre embûche. (p. 24)

Viau (1994) identifie trois types de perceptions à prendre en considération lorsque l'on s'intéresse à la motivation en contexte scolaire : « la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir, et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences » (p. 34). Viau (1994) précise « qu'un élève s'engage rarement dans une activité pour le simple plaisir de le faire. Il finit toujours par se demander ce qu'elle peut lui apporter [en lien avec les buts qu'il se fixe] » (p. 34). Une meilleure compréhension des liens existant entre l'utilité des devoirs et leçons et la motivation scolaire est susceptible de contribuer à la qualité de l'expérience scolaire des jeunes.

1.4.2 Pertinence scientifique

Bien que la communauté scientifique traite de la problématique des devoirs et leçons, la majorité des données recensées portent sur les élèves américains, et ce, surtout au primaire. Ce projet de recherche permettra d'ajouter au cursus de connaissances en documentant les perceptions qu'ont les élèves québécois du secondaire des devoirs et des leçons, et ce, même pour ceux qui ont plus de difficultés scolaires. Cette recherche permettra de comparer les perceptions face aux devoirs et leçons entre les élèves qui fréquentent la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire. Le concept d'élève ayant des difficultés scolaires doit être pris ici au sens d'élève à risque, tel que défini par le MEQ (2000). L'élève à risque est un élève qui « présente des difficultés pouvant mener à un échec, qui présente des retards d'apprentissage, qui présente des troubles émotifs, du comportement ou un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (p. 5).

Cette recherche viendra appuyer ou réfuter les propos de Cooper (1989a) à l'effet que les devoirs ne soient pas nécessairement une bonne chose pour tous les élèves.

The whole game of homework is extremely complicated. Homework is not necessarily a good thing for all students. Many if not most of the teachers' purposes for assigning homework can only accomplished under certain circumstances, and care must be taken lest best with homework intentions backfire. (p. 27)

Les perceptions des jeunes québécois du secondaire des devoirs et des leçons pourront contribuer à la réflexion des enseignants relativement à certaines de leurs habitudes. Connaître les pensées de ces jeunes sur le travail à la maison pourra amener les enseignants à modifier certaines de leurs pratiques quant à l'assignation des devoirs et des leçons. Effectivement, l'enseignant nouvellement diplômé aura la capacité de mieux planifier l'assignation des devoirs et des leçons. De plus, les élèves avec plus de difficultés scolaires pourront bénéficier de cette recherche par la conscientisation des enseignants par rapport aux défis qui sont associés à la réalisation des devoirs et des leçons. Enfin, les résultats de cette recherche pourront sans doute intéresser les universités qui offrent des programmes de formation initiale en enseignement. Cela permettrait certainement de sensibiliser les futurs maîtres à la réalité des devoirs et des leçons.

1.4.3 Pertinence personnelle

Pour ce qui est de l'impact de la recherche sur moi-même, je compte transférer les résultats dans ma propre pratique. En effet, je dois composer chaque jour avec la planification, l'assignation et le suivi des devoirs et des leçons des élèves qui vivent ou non des difficultés scolaires. Connaître les perceptions de ces jeunes des devoirs et leçons pourra mieux m'outiller quant à la planification, à l'assignation et au suivi des travaux hors cours. Cette nouvelle connaissance m'aidera aussi dans l'adaptation de la charge de travail ou du type de travail en fonction des capacités de chacun de mes élèves dans l'optique de la différenciation pédagogique proposée par le MEQ (2003). Bien que l'assignation des devoirs et des leçons par l'enseignant découle d'une attente exprimée par l'école, par certains parents (Brossard et al., 1995) et parfois par les élèves eux-mêmes, j'ai remarqué une certaine démotivation et un manque d'intérêt chez plusieurs élèves lorsque vient le temps d'expliquer le travail à faire à la maison. Un élève a même affirmé que les devoirs et les leçons donnés les fins de semaine lui volaient le temps précieux qu'il passait avec son père, qu'il ne voyait que les weekends. De plus, comme enseignante, je constate que le temps consacré au suivi des devoirs et des leçons est souvent considérable. Tous ces éléments m'amènent à me questionner quant aux raisons

qui me poussent à assigner des devoirs et des leçons. À certains moments, tout comme Brossard et al. (1995), j'ai l'impression que :

[L]es travaux que les élèves doivent faire à la maison ne sont souvent que des exercices et font assez peu appel aux habiletés supérieures de la pensée. Routiniers, répétitifs, morcelés, la plupart du temps, ils laissent peu de place à l'esprit d'initiative, à la liberté de l'élève. Bref, ils ne contribuent guère à faire apprendre les élèves plus ou mieux. (p. 15)

Ces propos méritent que l'on s'y attarde.

Chapitre II Contexte théorique et objectifs de recherche

Le contexte théorique expose les éléments liés aux devoirs et leçons, soit l'historique des devoirs et leçons et leur fonction au XXI^e siècle. De plus, ce chapitre explique le lien entre les devoirs et la motivation scolaire. Le lien entre les devoirs et la réussite scolaire sera aussi exposé. Cette explication est divisée en deux parties. Une première qui traite des élèves fréquentant la classe ordinaire et une deuxième qui traite des élèves fréquentant la classe d'adaptation scolaire. Dans cette optique, les concepts de devoirs et leçons, d'élèves fréquentant la classe ordinaire, de classe ordinaire, d'élèves fréquentant la classe d'adaptation scolaire et de la classe du secteur d'adaptation scolaire seront définis. Le concept de perception sera aussi défini puisque l'étude porte spécifiquement sur les perceptions des jeunes. Les objectifs de la recherche seront présentés à la fin de ce chapitre.

2.1 HISTORIQUE DES DEVOIRS ET DES LEÇONS

Les devoirs et leçons font partie des pratiques pédagogiques depuis de nombreuses décennies (Cooper et al., 1998). Les quelques lignes suivantes sur l'historique des devoirs et des leçons se concentreront davantage sur ce qui s'est passé aux États-Unis, car la littérature portant sur l'historique des devoirs et des leçons au Québec et ailleurs au Canada est peu exhaustive. Toutefois, Charland (2005) dresse un bref portrait de l'historique québécois.

Au début du XVII^e siècle, les devoirs pouvaient prendre différentes formes. Effectivement, comme le mobilier manquait, on demandait aux élèves d'apporter une bûche qui faisait office de banc. Au Québec, du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle, les devoirs et les leçons ont commencé à prendre la forme que l'on connaît aujourd'hui. Par exemple, les garçons et les filles qui fréquentaient les collèges dirigés par les communautés religieuses avaient aussi des devoirs et des leçons. En effet, les pensionnaires avaient une heure d'étude de prévue dans leur horaire chaque soir. Dans le but de préserver les bonnes mœurs que ces jeunes filles ou jeunes garçons avaient acquises durant l'année scolaire, on leur demandait de correspondre avec leurs

enseignants pendant les vacances et on leur imposait des devoirs de vacances afin, disaient les communautés religieuses responsables de la direction des collèges, de « les préserver de l'oisiveté, toujours mauvaise conseillère » (Charland, 2005, p. 141). Brink (1937, cité dans Cooper et al., 1998) abonde en ce sens lorsqu'il indique que la croyance voulait que les devoirs et leçons soient une bonne voie pour discipliner les enfants. Gill et Schlossman (2004) corroborent aussi ces propos lorsqu'ils affirment : « *Homework was rarely viewed as a problem in the 19th century* » (p. 174). Quant aux parents, ils semblaient aussi voir les devoirs et leçons d'un bon œil au début du XX^e siècle, car ils permettaient, selon eux, de garder leurs enfants à la maison (Gill et Schlossman, 2004).

À la suite de la lecture du document de Charland (2005), on peut supposer que les élèves fréquentant les écoles dites « publiques » devaient eux aussi faire des devoirs et des leçons lorsqu'ils rentraient le soir à la maison. Effectivement, ces élèves étaient soumis à des examens publics à la fin de l'année scolaire. Orchestrés par le bureau des examinateurs, ces examens avaient pour but de vérifier ce que les élèves avaient appris durant l'année. Pour réussir à obtenir de bons résultats à ces examens, on suppose que les élèves devaient étudier afin de réviser ce qu'ils avaient appris durant l'année scolaire. Gill et Schlossman (2004), pour leur part, confirment que les élèves américains des écoles publiques avaient des devoirs et des leçons.

At a time when students were required to say their lessons in class in order, to demonstrate their academic prowess, they had a little alternative but to say those lessons over and over at home the night before. Before a child could continue his or her schooling through grammar school, a family had to decide that chores and other family obligations would not interfere unduly with the predictable nightly homework hours that would go into preparing the next day's lessons. (p. 175)

Bien que le clergé catholique y voyait une nécessité dans la réalisation des devoirs et des leçons, ces travaux à faire à la maison suscitent depuis de nombreuses années un débat quant à leur bien-fondé (ex. : Brossard et al., 1995; Gill et Schlossman, 1996). Selon Gill et Schlossman (1996, 2000 et 2004), les travaux hors cours que l'on nomme

« devoirs et leçons » n'ont jamais suscité un consensus entre les professionnels de l'éducation et la majorité de la population.

LaConte (1981, cité dans Cooper et al., 1998) rejoint les propos précédemment énoncés lorsqu'il écrit que les années 1940 ont amené, aux États-Unis, une réaction négative à l'égard des devoirs. À cette époque, on a commencé à favoriser le développement de l'habileté à résoudre des problèmes au détriment de l'habileté à apprendre à mémoriser. L'accent a aussi été mis sur le développement de l'initiative de l'élève et de son intérêt dans son apprentissage. De plus, c'est à partir de cette période que le style de vie des Américains ou l'*American Way of Life* a commencé peu à peu à entrer dans l'ère moderne. LaConte (in *ibid.*) affirme que les mouvements de la vie moderne ont provoqué un changement de perceptions au sujet des devoirs. En effet, certains individus les voient maintenant comme une intrusion dans le temps personnel des élèves. Gill et Schlossman (2004) abondent dans ce sens lorsqu'ils affirment que des parents d'élèves, au cours des années 1920 et 1930, ont commencé à croire que les devoirs nuisaient à la santé de leurs enfants, car ils venaient amputer le temps qu'ils avaient pour jouer à l'extérieur : « *For the elementary school child and junior high school child, homework was nothing less than legalized criminality* » (Nash, 1930, cité dans Gill et Schlossman, 2004, p. 176). Cependant, toujours selon ces auteurs, ce ne sont pas tous les parents qui désiraient que leurs enfants n'aient pas de devoirs; certains parents préféraient plutôt que leurs enfants en aient moins.

Dans les années 1950 et 1960, aux États-Unis, les devoirs ont recommencé à prendre une place prépondérante dans le système de l'éducation parce que les Américains désiraient améliorer davantage la performance et le succès des élèves afin que ces derniers puissent aider leur pays à montrer sa supériorité face à l'Union soviétique dans le contexte de la guerre froide (Gill et Schlossman, 2000). De fait, on craignait que les élèves soviétiques soient plus intelligents que les élèves américains, car les premiers travaillaient plus à l'école et y réussissaient mieux que les seconds (Gill et Schlossman, 2004). C'est donc au cours de ces deux décennies que les opinions favorables face aux devoirs et leçons

commencent à apparaître plus régulièrement, et ce, tant dans la population en général que dans le monde de l'éducation (Gill et Schlossman, 2004).

Avec la guerre du Viêt-Nam, les années 1970 amènent aux États-Unis des interrogations sur le type de devoirs et de leçons que les élèves américains ont à faire à la maison. On suppose même une diminution des standards. Pour les augmenter, les responsables de l'éducation mettent alors en place un nouveau mouvement d'excellence scolaire. En ce qui concerne les années 1980 et 1990, « *educators, parents, and policymakers of all political and pedagogical stripes endorsed homework's virtues. Its value was touted both for academic and character building purposes, and for promoting America's international competitiveness.* » (Gill et Schlossman, 2004, p. 179)

Vers la fin des années 1990, la population américaine se demande encore si les élèves ont suffisamment de devoirs ou si les standards de l'éducation des États-Unis ne devraient pas encore être augmentés, alors que les élèves soutiennent avoir seulement une heure ou moins de travail à réaliser en dehors des heures de classe (Gill et Schlossman, 2004).

Quant au Québec actuel, les opinions concernant les devoirs sont toujours partagées. Brossard et al. (1995) mentionnent que

certains parents... trouvent que leurs enfants et eux-mêmes auraient mieux à faire que de passer au moins une heure tous les soirs à se disputer à leur propos [les devoirs]. Des enseignants ou des enseignantes [...] pensent que cela ne donne rien parce que beaucoup d'élèves copient les devoirs des autres, ou qui ne veulent pas avoir à sévir lorsque les élèves ne les font pas.
(p. 15)

L'absence de consensus devient évident alors que Brossard et al. (1995) indiquent que « [...] de façon générale, les enquêtes montrent que les deux parties [les parents et les enseignants] sont favorables aux devoirs et aux leçons » (p. 15). Le Conseil canadien de l'apprentissage (2009) et Cameron et Bartel (2008) en arrivent également à la même conclusion. Gill et Schlossman (2004) affirment eux aussi que la majorité des parents ont constamment supporté la cause des devoirs et des leçons durant les 100 dernières années.

Ce survol historique permet de conclure que l'utilité et la charge de travail des devoirs et des leçons fut l'objet de débats houleux, tout particulièrement au cours du XX^e siècle. Alors que les écoles du Québec reçoivent un nombre toujours grandissant d'élèves à risque, la question relative à la place des devoirs et des leçons dans leurs apprentissages et sur l'impact de ces derniers en regard de la motivation scolaire devient encore plus pertinente.

2.2 FONCTIONS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS

Bien que la présence des devoirs ait été supportée à travers l'histoire par les parents et les enseignants, il est intéressant de s'interroger à savoir à quoi servent les devoirs, aujourd'hui, au XXI^e siècle. Selon Émile, 8 ans, les devoirs servent à savoir ses mots (Carrier, 2006). Mais au-delà des propos des enfants, que dit la littérature au sujet des fonctions des devoirs?

D'abord, Carrier (2006), dans son guide sur les devoirs et leçons à l'intention des parents, explique que les devoirs servent aux parents lorsque vient le temps de connaître le cheminement scolaire de son enfant et sa façon de travailler, ses goûts, ses forces. Cela permet aussi aux parents de passer du temps avec leurs enfants. Également, selon l'auteur, la période des devoirs et leçons permet à l'enfant de développer des habitudes de travail et des habiletés intellectuelles qui lui seront utiles tout au long de sa vie. Le fait de retenir et de réviser ce qui a été vu en classe est une autre fonction des devoirs énumérée par cet auteur. Chouinard (2009), dans une entrevue accordée à Dominique Nancy du journal Forum en 2009, est en accord avec les propos de Carrier (2006), car selon lui, les gens favorables aux devoirs et leçons donnent aux jeunes l'opportunité de développer leur sens des responsabilités et stimulent la planification du travail, le développement de l'autonomie et de l'organisation. Plusieurs auteurs (Clary, 1986; Cooper, 1991, 2001; Cooper et al., 2001; 2006; Corno, 2000; Xu et Corno, 1998; Dubois et Dubois, 1997;

Epstein et al., 2001; Landry-Cuerrier et al., 2009; Pagé et Desrochers, 2008) corroborent aussi ces propos.

Une autre fonction des devoirs est, selon Desbiens (2005), une façon privilégiée de réaliser l'apprentissage scolaire. Cet auteur affirme que les devoirs et leçons ont pour premier objectif de permettre l'assimilation de la matière. On entend par assimilation l'accumulation d'informations à l'intérieur de la mémoire à long terme ainsi que la capacité qu'a l'élève de relier de façon pertinente les différents concepts qu'il a accumulés.

Toujours selon Desbiens (2005), les devoirs poursuivent aussi des objectifs secondaires comme

une meilleure réussite aux examens, la poursuite d'apprentissages commencés en classe, l'augmentation de connaissances, le développement des capacités de travail des élèves, l'autonomisation de l'élève face à son travail scolaire et la préparation de ce qui sera ultérieurement vu en classe. (p. 2)

Un grand nombre de travaux (Brossard et al., 1995; Cooper et al., 2001, 2006; Corno, 2000; Epstein et Van Voorhis, 2001; MELS, 2009) abondent aussi en ce sens. Selon Black (1996), les devoirs sont aussi perçus comme une façon d'apprendre par les élèves du secondaire.

Il est aussi question du renforcement du lien école-famille, tant au primaire qu'au secondaire, lors de la période des devoirs et des leçons. En effet, le fait que le parent soit impliqué lors de la période des devoirs et des leçons permet de suivre le cheminement scolaire de son enfant et de communiquer avec l'enseignante par l'agenda s'il y a lieu (Carrier, 2006). Chouinard (2009) corrobore ces propos dans une entrevue accordée au journal Forum de l'Université de Montréal en 2009 lorsqu'il affirme que

les gens favorables aux devoirs prétendent que c'est une façon de faire participer les parents à l'éducation scolaire de leur enfant. Ils attestent qu'en supervisant les devoirs, les parents prennent connaissance des contenus enseignés et sont ainsi

capables de suivre l'évolution de leur enfant de façon directe.
(site Internet)

D'autres auteurs (Cooper, 1991, 2001), Cooper et al. (2000, 2006), Pagé et Desrochers (2008), Dubois et Dubois (1997), Epstein et al. (2001) ainsi que Landry-Cuerrier et Migneault (2009) abondent aussi en ce sens.

En bref, les devoirs et leçons ont plusieurs fonctions, dont celle de permettre aux parents de connaître le cheminement scolaire de leur enfant, de développer des habitudes de travail et des habiletés intellectuelles, d'apprendre la matière ainsi que de renforcer le lien entre l'école et la famille.

2.3 LIENS ENTRE LES DEVOIRS ET LES LEÇONS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE

Pour plusieurs élèves, surtout ceux qui vivent des difficultés scolaires, les devoirs et leçons ne sont pas un élément qui les motive à aller à l'école (Garjria et Salend, 1995; Patton, 1994; Corno, 2000). Pour bien comprendre ce qu'est cette motivation scolaire, la définition socioconstructiviste élaborée par Viau (2007) sera proposée. Effectivement, cet auteur explique que pour les enseignants, la motivation scolaire est ce qui fait que « leurs élèves écoutent en classe et travaillent fort » (p. 6). Cependant, l'auteur (2007) propose une définition plus scientifique de ce concept qui s'inspire des travaux de Schunk (1990), Zimmerman (1990) et de Pintrich et Schrauben (1992). Il définit donc la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). L'auteur précise donc que la motivation scolaire change constamment et qu'elle fait interagir les perceptions des élèves, leur environnement et leurs comportements, et ce, dans le but d'atteindre un objectif. Cela fait que la motivation scolaire comprend non seulement « l'objet d'apprentissage », mais aussi les conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule et les perceptions de l'élève face à la tâche

qu'il a à accomplir. Bref, la matière ne crée pas en elle-même le goût d'apprendre chez les élèves. De plus, Viau (2007) distingue motivation et passion en spécifiant que la motivation implique « un état moins spontané, par lequel l'élève choisit délibérément de faire des activités, de s'y engager et de persévérer dans leur accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7), alors que la passion suppose l'intérêt spontané qu'un élève a pour une activité. La motivation telle que définie par cet auteur est donc moins spontanée et suppose que l'élève choisit délibérément d'accomplir des activités. Bref, l'intérêt face aux activités scolaires est souhaitable, mais il n'accompagne pas nécessairement la motivation scolaire.

Dans cet ordre d'idées, chez certains élèves, dont ceux qui éprouvent des difficultés scolaires, les devoirs et les leçons sont un élément plus difficile à réaliser. Chez ces élèves, le fait d'avoir de la difficulté à compléter les devoirs et les leçons, d'avoir à y consacrer une grande période de temps et ainsi de se voir privés d'un loisir qu'ils affectionnent, peut avoir une influence négative sur la motivation scolaire. Ces jeunes se croient alors souvent incompetents et n'ont même plus le goût de s'asseoir, de se concentrer et d'essayer de réussir, car ils ont souvent l'impression que tout ce qu'ils font se solde par un échec. Selon Pintrich, Marx et Boyle (1993, cités dans Chouinard, 1996), « Cette perception qu'a un élève de posséder les compétences nécessaires à la réussite scolaire détermine en grande partie son engagement cognitif et sa persévérance dans l'apprentissage. » (p. 16). De faibles perceptions de sa compétence engendrent souvent une anxiété qui interfère avec l'acquisition de nouvelles connaissances acquises antérieurement. Ces perceptions négatives conduisent l'élève à mobiliser ses énergies vers une anticipation des échecs à venir plutôt que vers l'action (Stipel, 1993, cité dans Chouinard, 1996).

Le fait qu'un élève se voit compétent ou non serait alors déterminant dans le choix d'une activité réaliste ou non, du rendement qu'obtiendra l'élève et de l'apprentissage qu'il réalisera (Berry et West, 1993, et Harter, 1982, cités dans Chouinard, 1996). Viau (2007) abonde en ce sens lorsqu'il explique qu'il y a trois déterminants à la motivation scolaire, dont la perception du sentiment de compétence à accomplir la tâche. Cela signifie qu'en

s'engageant dans une activité, l'élève a le sentiment qu'il peut réussir à faire cette tâche adéquatement. Selon cet auteur, le sentiment d'incompétence apparaît chez l'élève lorsque celui-ci doit faire de nouvelles activités. La source de la perception de compétence chez l'élève origine de quatre facteurs, dont « les performances antérieures de l'élève, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, la persuasion et les réactions physiques et émotives ». (Viau, 2007, p. 57)

Chouinard (1996), en s'appuyant sur le modèle proposé par Pressley, Borkowski et O'Sullivan (1985), estime que la connaissance des stratégies d'apprentissage peut influencer sur la motivation scolaire et l'estime de soi d'un individu. En effet, « l'enfant peut attribuer le succès et l'échec au choix et à l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives plutôt qu'à l'intelligence ou au hasard » (Chouinard, 1996, p. 10). Cette façon de voir les choses permet alors à l'élève qui ne réussit pas de se dire que son échec ne vient pas de son manque d'intelligence, mais du fait qu'il n'a pas choisi la bonne stratégie d'apprentissage. Il sait qu'il devra tenter d'en trouver une autre qui fonctionnera la prochaine fois. Cette façon de penser permet alors au jeune d'avoir un sentiment de contrôle sur ses apprentissages. Selon Berry et West (1993) et Pintrich et al. (1993, cités dans Chouinard, 1996), « la perception de contrôle fait appel au sentiment qu'a l'individu de pouvoir agir sur sa situation » (p. 11). Effectivement, Berry et al. (1993) expliquent dans leur analyse de littérature sur le sujet que le sentiment de contrôlabilité est dû à la confiance en soi de l'élève. Ce sentiment de contrôlabilité peut être influencé par plusieurs variables comme l'expérience, la persuasion des autres et les observations personnelles et provenant d'autrui. Pour l'élève, l'impression de contrôler la tâche qu'il entreprend le motive à faire des efforts, ce qui augmentera son niveau de performance et donc son sentiment d'avoir une certaine influence sur ses propres résultats.

Chouinard (1996) rend compte judicieusement de certains constats de Skinner et ses collègues lorsqu'il explique que « la perception de contrôle est un construit multidimensionnel incluant les attentes quant à un résultat désiré, les croyances relatives aux causes et aux moyens susceptibles de produire ce résultat et les croyances quant à la

possession de ces moyens » (p. 11). De plus, toujours selon Skinner et ses collègues cités par Chouinard (1996), « la croyance en l'incapacité de contrôler les causes du succès ou de l'échec a des effets négatifs sur la motivation parce que l'élève croit alors que toute action qu'il pourrait entreprendre n'aurait aucun effet véritable sur son rendement » (p. 13). Cette croyance de l'élève à l'effet de croire qu'il peut réussir en faisant plus d'efforts et en exerçant un contrôle efficace sur son activité, lui permet de comprendre que son intelligence peut se développer et qu'il réussira en s'investissant davantage (Chouinard, 1996; Skinner et al., 1988). Bref, d'après Skinner et al. (1988), lorsque l'élève a l'impression de contrôler la tâche qu'il entreprend, il a une plus grande chance de l'accomplir avec succès. En plus de la croyance en l'incapacité de contrôler les causes du succès ou de l'échec, les élèves qui éprouvent de l'intérêt dans une matière sont habituellement plus motivés à réussir dans cette dernière (Viau, 2007). Krapp, Hidi et Renninger (1992) abondent dans le même sens en expliquant que le goût qu'a un élève de se lancer dans la réalisation d'une activité pédagogique est souvent proportionnel au lien qu'a cette activité avec ses intérêts personnels. Ils affirment aussi que le fait que les activités d'apprentissage proposées aux élèves soient variées stimule leur motivation et leur rendement scolaire. Viau (2007), quant à lui, définit le sentiment de contrôlabilité comme étant « la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (p. 64). Ce sont les perceptions de compétences et les perceptions attributionnelles, soit la perception qu'a une personne des causes de ce qui lui arrive, qui sont les facteurs déterminant la perception de contrôlabilité chez un élève. D'après Pintrich et al. (1993), l'engagement cognitif d'un élève dans une tâche peut être un comportement représentatif d'un élève motivé.

Ensuite, Viau (1994, 1999, 2007, 2009) explique que la valeur accordée par l'élève à une tâche influe sur la motivation scolaire de celui-ci. En effet, lorsqu'un élève croit qu'un travail est important, stimulant, attrayant et utile, il aura tendance à le réaliser, alors que dans le cas contraire, il choisira peut-être de le laisser tomber. Le fait que les activités pédagogiques proposées ne soient pas évaluées et réalisées dans le but d'apprendre et qu'il soit permis de s'y tromper permet aussi à l'élève d'accorder une plus grande valeur

à la tâche. Les travaux de Bryan et Nelson (2001), plus spécifiques aux devoirs et leçons, abondent aussi en ce sens, tout comme ceux de Pintrich et al. (1993).

De plus, Viau (2009) explique que certains facteurs reliés directement à l'élève et extérieurs à l'élève ont une influence directe sur la motivation scolaire. Il y a d'abord les facteurs reliés à la vie personnelle de l'élève comme l'environnement familial, les traits de personnalité du jeune, les relations avec ses amis ou le temps consacré à un travail d'appoint durant les études. Ensuite, les facteurs reliés à la société viennent influencer la motivation à apprendre d'un élève comme la culture et les valeurs d'une société ainsi que les médias. Quant aux facteurs liés à l'école, ce sont les valeurs et la culture de celle-ci qui viennent influencer sur la motivation scolaire d'un élève.

Viau (2009) mentionne aussi que certains facteurs liés directement à la classe influent sur la motivation scolaire des élèves. Il s'agit des activités pédagogiques choisies par l'enseignant, dont les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. Le type d'enseignant et sa personnalité, tout comme ses pratiques évaluatives, sont des facteurs qui viennent aussi jouer sur la motivation scolaire des élèves. Finalement, le climat de la classe créé par l'enseignant, s'il est favorable à la motivation scolaire, viendra influencer sur celle-ci positivement chez les élèves, tout comme le système de récompense et de punition peut venir influencer sur la motivation de certains élèves.

Lors de la période des devoirs et leçons, le manque de connaissances au sujet des stratégies d'apprentissage, l'impression qu'il ne réussira jamais malgré les efforts ainsi que la redondance des tâches à effectuer qui diminuent l'intérêt de l'élève, sont tous des facteurs susceptibles d'entraîner la démotivation scolaire chez celui ayant plus de difficultés scolaires.

2.4 LIENS ENTRE LES DEVOIRS ET LES LEÇONS ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les devoirs sont vus dans la littérature comme une méthode pédagogique valable aux yeux des enseignants et des parents. En ce sens, le fait que les devoirs soient liés avec la

réussite scolaire sera examiné en fonction du temps consacré aux devoirs et leçons. De plus, le lien entre les devoirs et leçons et la réussite scolaire sera analysé en fonction des efforts fournis lors de la réalisation de ces travaux et du statut socioéconomique de l'élève (Dettmers Trautwein et Lüdtke, 2009). La réussite scolaire et l'acquisition de connaissances sont aussi liées entre elles. Ce sont donc ces quatre aspects qui seront traités dans cette section.

2.4.1 Temps consacré aux devoirs et aux leçons en lien avec la réussite scolaire

D'abord, le temps consacré aux devoirs et leçons et la réussite scolaire est une relation examinée par plusieurs auteurs, dont Cooper (1989ab, 2006) et Dettmers et al. (2009). Dans l'étude menée par Dettmers et al. (2009) auprès d'élèves de 40 pays dans le cours de mathématiques, les pays où les élèves consacrent le plus de temps à leurs devoirs ne sont pas nécessairement ceux qui ont les plus hauts résultats scolaires. Les exemples du Japon et de la Corée sont donnés dans cette étude en comparaison au Brésil et à Hong-Kong où les élèves consacrent plus de temps à leurs devoirs et leçons mais réussissent moins bien. Cependant, ces auteurs ont trouvé une relation positive entre le temps consacré aux devoirs et leçons et la réussite scolaire dans la majorité des pays où l'étude a été réalisée. Selon Cooper (1989ab), le lien entre la réussite scolaire et le temps consacré aux devoirs et leçons est plus marqué au secondaire. Cependant, selon Keith (1982, cité dans Epstein et al., 2001), les élèves ayant des difficultés passent plus de temps que leurs pairs à faire leurs devoirs et leçons, ce qui ne leur fait pas augmenter leurs résultats scolaires pour autant puisque les devoirs ne les aident pas à apprendre. Effectivement, Bryan et Nelson (1994) croient aussi que dû à l'intégration des élèves vivant des difficultés dans la classe ordinaire, ces élèves doivent passer un temps plus long que leurs pairs sans difficultés à faire leurs devoirs et leçons. Le Conseil supérieur de l'éducation (2010) corrobore ces propos en mentionnant que les devoirs « [augmentent] l'écart entre les élèves performants [et ceux vivant des difficultés scolaires] » (p. 11).

2.4.2 Liens entre la réussite scolaire et les efforts fournis lors des devoirs et des leçons

Selon Corno (2000), quand les devoirs sont trop complexes, la frustration devient présente chez l'élève tout comme le stress dû à la complexité de la tâche. Les élèves se sentent alors moins efficaces à la tâche, malgré le fait qu'ils tentent de faire leurs devoirs et leçons consciencieusement. D'après Bandura (1986), un élève doit sentir que ses efforts font une différence dans ses résultats. De plus, Warton (2001) et Viau (2007) expliquent que l'élève doit accorder une valeur à sa tâche s'il veut investir des efforts dans la réalisation de ses devoirs. Selon la première auteure, si l'élève a une attitude négative face à l'école, il peut devenir contreproductif et les résultats obtenus peuvent avoir des conséquences négatives au niveau scolaire à long terme. Bryan et al. (2001) abondent en ce sens lorsqu'ils expliquent que les élèves qui démontrent un niveau de motivation acceptable et une attitude positive face aux devoirs ont plus de chances de réussir leurs devoirs. Xu (2009) rejoint aussi ces propos. Selon Trautwein et Lüdtke (2009), les élèves rapportent faire des efforts dans la réalisation de leurs devoirs dans une matière spécifique selon l'intérêt qu'ils portent à cette matière et les caractéristiques de celle-ci, comme son niveau de difficulté. La complétion des devoirs est aussi, selon ces auteurs, en lien avec la fréquence générale pour laquelle l'élève a tendance à faire ses devoirs. Finalement, les auteurs affirment que l'effort investi par les élèves dans les devoirs et leçons amène des implications considérables pour l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. Watt et Eccles (2008, cités dans Trautwein et Lüdtke, 2009) affirment que les filles ont plus d'intérêt et de facilité avec des sujets comme les langues et la biologie, alors que les garçons ont davantage la bosse des mathématiques et de la physique. Cela se remarque tant en contexte de classe qu'en contexte de réalisation de devoirs et de leçons. Trautwein et Lüdtke (2009) expliquent aussi le lien entre le fait d'être un élève consciencieux et la complétion des devoirs et leçons. Ces auteurs font aussi le lien entre le contrôle des devoirs exercé par l'enseignant et la complétion des devoirs par les élèves : plus l'enseignant contrôle régulièrement les devoirs, plus les élèves ont tendance à les compléter.

2.4.3 Liens entre la réussite scolaire et le statut socioéconomique de l'élève

Pour ce qui est du lien entre la réussite scolaire, les devoirs et les leçons et le statut socioéconomique de l'élève, la littérature en fait peu état. Effectivement, le système d'éducation québécois public parle de l'égalité des chances. Mais comment peut-on parler d'égalité quand on demande aux élèves de faire des devoirs où ils ont besoin d'un endroit calme, d'un accès à Internet, d'un accès à du matériel pertinent ou encore d'avoir l'accès à des ressources humaines compétentes? Meirieu (2004) abonde en ce sens lorsqu'il écrit que « tout renvoi systématique du travail scolaire à domicile est, en réalité, un renvoi à l'inégalité des conditions de logement et, mais aussi et surtout, de l'environnement culturel et familial » (p. 16). En effet, ce ne sont pas tous les enfants qui peuvent compter sur un endroit calme pour faire leurs travaux scolaires; ce ne sont pas tous les enfants qui bénéficient d'une grande maison avec chacun leur chambre ou l'accès à une pièce appelée bureau. Certains, faute de moyens, doivent partager leur chambre ou encore faire leur travail sur un coin de la table de cuisine où la télévision joue et où on parle fort. De plus, les ressources documentaires sont parfois inégales selon le revenu familial. Quand les devoirs et leçons sont assignés lors de la dernière période et qu'ils sont à remettre pour la première période du lendemain, l'élève moins favorisé financièrement ne peut utiliser les ressources documentaires de l'école car il doit prendre l'autobus scolaire (Inspection académique du Nord, 2006; Meirieu, 1986, 2004; Ronning, 2011).

De plus, pour combler le manque de temps en ce qui concerne les devoirs et leçons ou encore leurs lacunes au point de vue scolaire, certains parents des classes sociales supérieures paient un tuteur pour aider leur rejeton dans ses devoirs et leçons (Grégoire, 2004). Les parents de milieux défavorisés n'ont pas les moyens de payer des tuteurs pour venir en aide à leurs enfants ayant des difficultés dans la réalisation des devoirs. D'autant plus que ces parents sont souvent peu scolarisés et auraient besoin de soutien pour aider leurs enfants dans leur travail scolaire. C'est d'ailleurs ce qu'affirme l'Inspection

académique du Nord (2006)² en déclarant que « [e]n 1985, un rapport de recherches de l'INRP publié par Tedesco, Manese et Vari montre comment le travail scolaire constitue un facteur de sélection sociale, les parents des classes défavorisées ne pouvant apporter l'aide qu'apportent les parents instruits » (p. 3). L'inspection académique du Nord (2006) abonde aussi en ce sens en se référant à un rapport de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) publié en 1992 sous la direction de Philippe Meirieu qui explique que : « le renvoi du travail personnel à la maison pénalise massivement les élèves des catégories socioprofessionnelles défavorisées, alors que ces mêmes élèves obtiennent des résultats proches de ceux de leurs camarades quand le travail est fait en classe » (p. 3). Cooper, Lindsay et Nye (2000) ainsi que Grolnick, Benjet, Korowski et Aposteleris (2009) expliquent que les enfants dont les parents sont incapables de les aider sont désavantagés au point de vue scolaire, car ils font moins de progrès et ont plus de risque de vivre des échecs. Finalement, Borus et Carpenter (1984, cités dans Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994) affirment « qu'une famille vivant sous le seuil de la pauvreté éprouve souvent de la difficulté à offrir du soutien pour les devoirs et leçons, augmentant ainsi les risques d'échecs, de redoublement et par conséquent la probabilité d'abandon » (p. 272). Le Conseil canadien de l'apprentissage (2009) et Sui-chu Ho (2006) abondent aussi en ce sens.

En résumé, comme les jeunes de milieux moins favorisés et de famille non traditionnelles ont un accès réduit à un espace calme, aux ressources humaines et matérielles et que leurs parents sont plus susceptible d'avoir une attitude négative envers les devoirs et leçons (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008), on peut déduire que les devoirs et leçons tendent à nuire à leur réussite scolaire.

² L'Inspection académique du Nord est un organisme français, sous la responsabilité de l'Académie de Lille, qui doit s'assurer que les politiques mises en place par le ministre de l'Éducation française à l'échelle nationale soient appliquées dans les neuf bassins d'éducation qui sont sous sa responsabilité.

2.4.4 Liens entre le temps d'enseignement, l'acquisition de connaissances et les devoirs et les leçons

Les devoirs risquent de diminuer la qualité du temps que l'enseignant passe avec ses élèves durant la journée de classe. Effectivement, Salend et Schliff (1989) ont mené une étude auprès de 88 enseignants concernant leur pratique d'assignation des devoirs et leçons. Les enseignants ont alors affirmé avoir à gérer les devoirs des élèves et vivre des difficultés lors de cette gestion. Ils affirment ne pas toujours vérifier les devoirs et avoir à argumenter à ce sujet avec leurs élèves. La rétroaction n'est pas toujours apportée aux élèves. On peut alors supposer que cette rétroaction prend parfois un temps considérable et enlève du temps pour l'enseignement d'un nouveau concept ou encore se fait trop vite sans que tous les élèves aient le temps de poser leurs questions ou encore qu'ils aient le courage de les poser. Celui qui ne comprend pas est parfois gêné de s'adresser à l'enseignant devant le groupe et reste avec ses interrogations (Biscoglio et Langer, 2011). De plus, l'élève qui ne comprend pas a souvent peur de passer pour un cancre devant les autres. L'inspection académique du Nord (2006) est totalement en accord lorsque l'organisme écrit que le suivi individuel des devoirs est assez rare. Ces propos sont basés sur une étude menée par Tedesco et dont le rapport et les analyses ont été effectués par Manesse et Vari en 1985. Cette recherche consistait en quatre objectifs qui visaient à :

Tenter d'appréhender :

- 1) La quantité et la nature du travail donné aux enfants aux différents niveaux de la scolarité primaire...
- 2) Les raisons que les instituteurs mettent en avant au fait qu'ils donnent ou ne donnent pas de travail...
- 3) La proportion d'enfants qui font presque toujours leur travail et de ceux qui le font rarement, voire jamais.
- 4) Le type d'explications fournies par les maîtres de ces différences de comportements de leurs élèves... (p.11)

L'échantillon de cette recherche a été déterminé par le hasard et correspond à 1/6 des instituteurs pour chacun des dix départements métropolitains français sélectionnés. Ce sont 56 % des questionnaires envoyés par Tedesco qui lui ont été retournés. Au sujet de la

rétroaction des devoirs, 22 % des instituteurs interrogés par Tedesco indiquent ne rien faire pour sanctionner les devoirs non faits, mais 43 % rapportent tout de même faire une observation à l'élève. De plus, 71 % des enseignants interrogés par Tedesco affirment ne pas noter le travail fait à la maison. Au contraire de Salend and Schliff (1989), 70 % des instituteurs rencontrés par Tedesco disent que le travail à la maison n'est pas néfaste dans le cas où les enfants auraient mal assimilé la matière.

Les devoirs ne mettent pas nécessairement en place les conditions gagnantes de la réussite en lien avec l'acquisition de connaissances (Inspection académique du Nord, 2006). Par exemple, les consignes données lors des devoirs sont souvent ambiguës ou ne se centrent pas sur les notions importantes. De plus, une étude subventionnée par l'INRP sous la direction de Husti (1994) indique que 61,8 % des élèves interrogés affirment que les devoirs et leçons sont attribués après la sonnerie indiquant la fin du cours. En plus, le devoir est parfois trop compliqué pour l'élève et c'est finalement le parent qui le fait et le jeune, qui n'a pas la chance d'avoir les ressources familiales pour l'aider, doit vivre avec les conséquences des devoirs non faits. Ensuite, les méthodes « d'enseignement » des parents sont, dans la majorité des cas, différentes de celles de l'enseignant, ce qui peut parfois nuire encore plus à la compréhension du jeune (Inspection académique du Nord, 2006, basé sur la recherche de Guiguet et Jaillardon sous la direction de Meirieu, 1992; Meirieu, 1986, 2004). Le Conseil supérieur de l'Éducation (2010) renchérit en affirmant que, selon les enseignants, les devoirs à la maison « amènent [chez les élèves] une confusion dans les techniques d'apprentissage et une pression de [la part des parents afin qu'ils] terminent leurs devoirs sans faute » (p. 11). De plus, cet organisme mentionne que les devoirs amènent un effet de saturation chez l'élève, soit une « fatigue émotionnelle et physique » ainsi qu'une « perte d'intérêt pour le matériel utilisé » (p. 11). Le fait que les élèves trichent en faisant leurs devoirs et que l'aide qu'ils reçoivent dépasse souvent le tutorat est aussi abordé par le Conseil supérieur de l'éducation (2010).

Ensuite, une étude sous la direction de Husti (1994) fait elle aussi le lien avec l'acquisition des connaissances en contexte de devoirs et leçons en affirmant que la majorité des élèves interrogés disent ne pas bien apprendre à la maison. En effet, les

élèves ne bénéficient pas toujours de l'aide nécessaire et peuvent donc avoir de la difficulté à effectuer la tâche demandée. Meirieu (2004) renchérit en expliquant que « le travail scolaire est une chose complexe qui requiert l'aide d'un spécialiste, d'un professionnel, de l'apprentissage, d'un enseignant » (p. 20). Comme chaque enfant ne peut bénéficier de l'enseignant le soir dans son foyer, il est donc primordial de ne pas assigner de devoir, car cela empêche les jeunes de réaliser le travail dans des conditions gagnantes. Corno (2000) corrobore ces propos, tandis que Meirieu (1986) ajoute même que le « travail à la maison paralyse l'inventivité didactique du maître » (p. 9).

2.5 CADRE CONCEPTUEL

Les principaux concepts directement liés à l'étude sont définis dans cette section. On y traite des devoirs et des leçons, des classes ordinaires et d'adaptation scolaire et des élèves ordinaires, à risque ou handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

2.5.1 Devoirs et leçons

Même si le concept de devoirs et de leçons peut parfois paraître évident, il est quand même important de le définir afin d'éviter toute ambiguïté. Cooper (1989ab) définit les devoirs comme suit : « *tasks assigned to students by schoolteachers that are meant to be carried out during non-school hours* » (p. 7). Corno (1996) et Brossard et al. (1995) corroborent les propos de l'auteur en définissant les devoirs et les leçons comme du travail que les élèves apportent à la maison. Goupil (1987) apporte cependant une précision intéressante. Cette auteure définit les devoirs et les leçons « comme tout travail oral ou écrit que l'enfant doit faire à la maison » (p. 9). En résumé, on entend par « devoirs et leçons » un travail assigné par l'enseignant que l'élève doit réaliser en dehors des heures de cours ou de présence en classe.

Qu'ils soient élèves ordinaires ou élèves ayant des difficultés scolaires, tous sont confrontés aux devoirs et aux leçons.

2.5.1.1 Devoirs et leçons et élèves fréquentant la classe ordinaire

Les élèves de la classe ordinaire éprouvent souvent moins de difficultés que leurs collègues de la classe d'adaptation scolaire dans la réalisation de leurs devoirs et leçons et les élèves disent ne pas se sentir en situation d'échec avant de commencer leurs travaux à la maison (Brossard et al., 1995; Bryan et al., 2001). Toujours selon la première étude, l'endroit où les élèves dits forts font leur travaux est aussi différent de ceux ayant plus de difficulté. Effectivement, les seconds font plus souvent leurs devoirs dans leur chambre que les premiers et ils reçoivent moins d'aide de la part des parents. Une étude indique que la participation parentale est plus élevée dans les familles des adolescents de classes ordinaires (Deslandes, Royer et Potvin, 1999). Une étude de Landing-Corretjer (2009) réalisée aux États-Unis corrobore ces propos.

2.5.1.2 Devoirs et leçons et élèves ayant des difficultés scolaires

Les devoirs et les leçons sont, selon plusieurs études, une source de difficulté supplémentaire pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires alors qu'ils doivent y consacrer plus de temps (Bryan et Nelson, 1994; Bryan et al., 2001; Brossard et al., 1995; Harnis, Epstein, Bursuck, Nelson et Jayanthi, 2001). Selon Bryan et al. (2001), les parents d'élèves ayant des difficultés disent que leurs enfants ont moins souvent de devoirs à réaliser que ceux qui n'ont pas de difficultés. Effectivement, selon plusieurs auteurs, les élèves auraient davantage tendance à oublier le travail à faire, à ne pas apporter le matériel nécessaire pour réaliser leurs devoirs ou encore l'agenda scolaire, à paresser, à rêver éveillés et à être facilement distraits (Epstein et Polloway, 1993; Landing-Corretjer, 2009; Patton, 1994; Polloway, Epstein et Folley, 1992). De plus, Landing-Corretjer (2009) et Polloway et al. (1992) mentionnent que les élèves vivant des difficultés scolaires ont tendance à vivre plus de difficultés lors de la réalisation de leurs devoirs et leçons que leurs collègues de la classe ordinaire. En effet, ces élèves ont de la

difficulté au niveau de la mémoire et de l'attention lors de la complétion des devoirs. Des variables comme le contrôle de soi et le « locus control » sont aussi importantes dans la réalisation des devoirs et des leçons. Des difficultés d'organisation seraient aussi présentes chez les jeunes en adaptation scolaire (Polloway et al., 1992). Selon Brossard et al. (1995), les élèves ayant des difficultés scolaires indiquent ne pas « se sentir capables de bien faire leurs devoirs et leçons » (p. 19). Landing-Corretjer (2009) abonde aussi en ce sens. Ces difficultés à compléter les devoirs et les leçons seraient, selon Garja et al. (1995), le résultat de mauvaises habitudes de travail présentes chez les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Brossard et al. (1995) et Landing-Corretjer (2009) expliquent aussi que les élèves ayant des difficultés reçoivent souvent moins d'aide de la part de leurs parents.

Pour leur part, Rousseau et Deslandes (2008) expliquent que les devoirs et les leçons représentent une « embuche majeure » dans le parcours scolaire d'un élève ayant avec un trouble d'apprentissage (p. 10). Ces auteures mentionnent que l'élève ayant des difficultés scolaires doit se voir assigner une tâche qui comporte des consignes simples et claires. La complexité de la tâche doit aussi être compatible avec les capacités de cet élève. Good et Brophy (1997, cités dans Henson et Eller, 1999) corroborent ces propos. Rousseau et Deslandes (2008) ajoutent que l'enseignant d'un élève ayant des difficultés scolaires doit limiter à trente minutes la durée des devoirs et échanger avec les parents de l'enfant vivant des difficultés sur la période des devoirs et des leçons, tout en n'omettant pas de mentionner aux parents les qualités que l'enfant possède. Aussi, l'enseignant doit proposer une rétroaction axée sur le progrès de l'élève et non uniquement sur le résultat (Rousseau et Deslandes, 2008). Dans la même foulée, les auteures préconisent une participation parentale visant le développement du sentiment de compétence de l'enfant lors de la réalisation des devoirs et des leçons, et ce, surtout chez les élèves ayant des difficultés scolaires. D'après ces auteures, les parents peuvent contribuer à aider leur enfant en créant une routine pour la réalisation des devoirs et des leçons, en s'assurant que celle-ci se face tous les jours, dans un même endroit, sans distraction, et en valorisant la qualité du devoir accompli plutôt que la quantité, en limitant le temps consacré aux devoirs et aux leçons à trente minutes par jour. Rousseau et Deslandes

(2008) proposent aussi aux parents d'aider leur enfant dans la réalisation des devoirs et des leçons lorsqu'ils se sentent compétents. Cependant, les auteures proposent le recours à un tuteur indépendant lorsque les parents ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants, et ce, dans le but d'éviter les conflits. Une aide plus grande peut être apportée par les parents lorsque le devoir est lié à une difficulté importante de l'enfant. Les auteures suggèrent aux parents d'encourager l'enfant, d'éviter de retirer à son jeune le privilège de participer à une activité dans laquelle il excelle en cas de conflit, de prendre le temps d'échanger avec l'enseignant sur les difficultés, la période des devoirs, les forces et les passions de l'enfant et de se faire confiance, ainsi que de terminer la période de devoirs et leçons lorsqu'ils ressentent que leur enfant « est à bout de souffle » (p. 11). Une étude menée par Harnis et al. (2001) explique que les parents d'élèves ayant des difficultés qui ont été interrogés précisent que leurs enfants ont davantage besoin d'eux dans la réalisation de leurs travaux scolaires que leurs collègues qui n'éprouvent pas de difficultés. Finalement, ces élèves sont plus enclins à avoir une attitude positive face aux devoirs et aux leçons lorsqu'ils sentent que ceux-ci sont assignés dans un contexte d'un système fort, ce qui signifie un support qui provient des parents, de l'enseignant et des pairs. Quand les attitudes sont favorables, cela se transforme en une meilleure complétion et à un meilleur apprentissage (Bryan et al., 2001).

2.5.2 Classe ordinaire et classe d'adaptation scolaire

Les concepts de classe ordinaire de classe d'adaptation scolaire seront ici définis.

2.5.2.1 *Classe ordinaire*

La classe ordinaire est définie par le MELS (2006) comme une « classe où l'enseignement est dispensé [sic] selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves. L'élève qui fréquente cette classe est donc un élève ordinaire » (p. 367). Legendre (1993) propose lui aussi une définition de la classe ordinaire similaire à celle du MELS.

2.5.2.2 Classe d'adaptation scolaire

Legendre (1993), dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit la classe d'adaptation scolaire sous la rubrique *classe spéciale* comme étant une « [c]lasse destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins particuliers » (p. 192).

2.5.3 Types d'élèves

Les concepts d'élèves ordinaires, d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) seront ici définis.

C'est en l'an 2000 que le ministère de l'Éducation du Québec propose une nouvelle catégorisation des difficultés et troubles présents chez certains élèves. C'est à ce moment que la notion « d'élève ordinaire » fait son entrée dans le jargon du milieu scolaire au Québec.

2.5.3.1 Élèves ordinaires

Les élèves dits ordinaires n'ont pas à recevoir de soutien particulier (MELS, 2006).

2.5.3.2 Élèves à risque

Les élèves à risque doivent recevoir des services parce qu'ils « présentent des difficultés pouvant mener à un échec [ou] ils présentent des retards d'apprentissage [ou] ils présentent des troubles émotifs [ou] ils présentent des troubles du comportement [ou] ils présentent un retard de développement [ou] une déficience intellectuelle léger » (MEQ, 2000, p. 5). Dans ce nouveau contexte, les élèves à risque se retrouvent non seulement dans les classes d'adaptation scolaire, mais aussi dans les classes ordinaires. Le MEQ (2000) identifie donc les élèves à risque en s'appuyant « sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école en regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification » (p. 5). Dans ce nouveau contexte, les élèves à risque se retrouvent non seulement dans les classes d'adaptation scolaire, mais aussi dans les classes ordinaires.

2.5.3.3 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Le MELS regroupe également des élèves ayant des difficultés sous l'appellation « Élèves handicapés ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ». Cette appellation est divisée en deux sous-groupes, soit les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les élèves ayant des troubles graves du comportement (MELS, 2007). Les élèves handicapés sont regroupés dans le deuxième sous-groupe qui comprend les jeunes ayant une déficience motrice légère ou organique ou une déficience langagière, les jeunes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, une déficience intellectuelle profonde ou un trouble du développement et des jeunes ayant une déficience physique grave (MEQ, 2000; MELS 2007). Comme les participants de la classe d'adaptation scolaire sont des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, c'est donc cette dernière qui sera définie plus en profondeur. Mais qui sont les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au secondaire? Ce sont des élèves

« dont les mesures de remédiation mises en place par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise » (MELS, 2007, p.24).

Les élèves EHDA peuvent se retrouver tant en classe d'adaptation scolaire qu'en classe ordinaire.

Legendre (1993) définit, quant à lui, les élèves ayant des difficultés comme étant des « élèves qui, en l'absence de déficiences sensorielles, physiques ou intellectuelles, rencontrent des problèmes importants d'apprentissage ou de fonctionnement en milieu scolaire » (p. 482).

2.5.3.4 Difficulté scolaire

Qu'est-ce qu'une difficulté scolaire? Le MEQ (2000) définit les difficultés scolaires comme suit : les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation. » (p. 2).

Pour sa part, Legendre (1993) définit la difficulté au sens général comme « le caractère d'un item ou d'un instrument de mesure perçu sous l'aspect de l'effort, des capacités nécessaires, de l'importance du défi à relever pour obtenir la ou les réponses acceptées » (p. 370). L'auteur précise ce qu'est une difficulté d'apprentissage en expliquant que celle-ci est perceptible « lorsqu'un élève présente de faibles performances scolaires malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d'apprentissage » (p. 371). Il vient ensuite préciser qu'un élève peut vivre des difficultés dans une ou plusieurs matières scolaires. Dans cette recherche, nous utilisons les termes « élèves fréquentant la classe ordinaire » pour distinguer les élèves sans difficulté majeure des élèves ayant des difficultés scolaires importantes. Ces élèves n'ont pas besoin d'une intervention ou d'un soutien spécifique. Les termes « élèves ayant des difficultés ou élèves fréquentant la classe d'adaptation scolaire » désignent les élèves nécessitant une intervention ou un soutien particulier.

2.5.4 Perception

La perception est définie comme l' « ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1996, p. 551). Selon ce même ouvrage, « la perception a essentiellement une fonction cognitive d'interprétation des informations sensorielles » (p. 551). Pour Helmholtz (cité dans le Grand dictionnaire de la psychologie, 1996), « la distinction sensation-perception a tout son sens, et la perception représente le résultat d'un processus d'interférence inconsciente qui permet d'interpréter les données sensorielles sur la base de notre expérience passée en tenant compte de la vraisemblance des interprétations » (p. 551). La perception est donc le sens attribué à une tâche en fonction des expériences passées.

Elle traduit une réalité personnelle et diffère d'un individu à l'autre. L'étude des perceptions relatives aux devoirs et aux leçons prend ici tout son sens.

2.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs visés par cette recherche sont les suivants :

1. Décrire les perceptions des jeunes québécois du secondaire ayant ou non des difficultés scolaires et fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et des leçons.
2. Documenter l'influence perçue des devoirs et des leçons sur la motivation scolaire des élèves du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire.

Un sous-objectif découle des deux objectifs généraux :

Proposer des pistes d'assignation de devoirs et de leçons qui tiennent compte des perceptions des élèves québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et des leçons et leur influence sur la motivation scolaire.

Chapitre III Méthodologie de recherche

Ce chapitre fait état de la méthodologie de la recherche. Il explique le type de recherche choisi. L'échantillon et les instruments de mesure seront aussi expliqués de façon détaillée. Le processus de collecte des données, de traitement et d'analyse de celles-ci est décrit dans le présent chapitre.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche, soit une étude descriptive, s'inscrit dans un paradigme qualitatif. Selon Taylor et Bodgdan (1984, cités dans Deslauriers, 1991), ce type de recherche est défini comme une « recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (p. 6). Deslauriers et Kérésit (1997) ajoutent que la recherche qualitative plus descriptive vient poser « la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes); par la précision des détails, elle fournira des informations contextuelles » (p. 88). Ce type de recherche vient considérer un échantillon plus restreint de discours (Sabourin, 2009). Selon cet auteur, « [c]es discours sociaux, individuels et collectifs, sont abordés comme faisant état des différentes formes de connaissances dans une société » (p. 429). De plus, Sabourin (2009) perçoit la recherche qualitative comme étant « un processus cognitif, « un apprentissage », c'est à dire une démarche spécifique aux personnes et aux groupes [...] dans le cadre d'une activité sociale cognitive » (p. 430).

Ainsi, l'approche qualitative permettra de mieux comprendre les perceptions des élèves québécois du secondaire quant aux devoirs et aux leçons. Dans cette étude, les élèves de la classe ordinaire ont été rencontrés en entrevues de petits groupes et ceux de la classe d'adaptation scolaire de façon individuelle. Le choix de rencontrer les élèves fréquentant la classe ordinaire par entrevues de petits groupes et les élèves fréquentant la classe d'adaptation scolaire individuellement est expliqué plus loin dans ce chapitre.

3.2 ÉCHANTILLONNAGE

Cette recherche vise à étudier la population formée des élèves québécois du secondaire qui fréquentent la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire quant à leur perception des devoirs et des leçons liée à leur motivation scolaire. Pour ce qui est du nombre de participants à la recherche, 38 élèves fréquentant l'école secondaire québécoise participent au projet, soit 26 élèves de la classe ordinaire et 12 de la classe d'adaptation scolaire. Ces élèves proviennent de trois écoles secondaires provenant de deux régions du Québec, soit la Mauricie et Chaudière-Appalaches. Les élèves ont tous été interrogés lors d'entrevues, et ce, sur une base volontaire.

Les participants issus de deux contextes de classe distincts, soit la classe ordinaire et la classe d'adaptation scolaire, s'inscrivent dans une perspective d'échantillonnage probabiliste. Selon Deslauriers (1991), les échantillons en recherche qualitative sont non probabilistes, ce qui signifie que cet échantillon « cherche à reproduire le plus fidèlement possible la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière » (p. 57-58). Les deux échantillons sont aussi intentionnels, car les élèves pouvant en faire partie devaient répondre à un ensemble de critères (Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente étude, ils devaient être de niveau secondaire et appartenir à la classe ordinaire ou à la classe d'adaptation scolaire (Beaud, 2009).

Les données qualitatives concernant les élèves de la classe ordinaire ont été recueillies à la suite d'entrevues de petits groupes réalisées auprès de 25 élèves volontaires dans le cadre du projet de recherche mené par Deslandes et Rousseau (CRSH, 2004-2008ab). Ces élèves, 18 de 1^{re} secondaire et sept de 3^e secondaire, ont été rencontrés pour la réalisation d'entrevues de petits groupes. Ainsi, trois entrevues de petits groupes ont été réalisées avec des élèves de 1^{re} secondaire et une entrevue de petits groupes a été réalisée avec les élèves de 3^e secondaire.

Les données qualitatives provenant des jeunes de la classe d'adaptation scolaire ont été recueillies à la suite d'entrevues individuelles auprès de 12 jeunes. Ces derniers ont été recrutés de façon volontaire par l'entremise de leur enseignante d'anglais qui leur a demandé s'ils voulaient participer ou non à l'étude. Cet échantillonnage est non probabiliste de volontaires (Beaud, 2009), car les élèves ont été sollicités et ils devaient décider s'ils participaient ou non à l'étude, et ce, sans aucune obligation de leur part. Les élèves interrogés en adaptation scolaire ont tous entre 15 et 17 ans et sont passés du secteur ordinaire à celui de l'adaptation scolaire une fois au secondaire.

3.3 INSTRUMENTS DE MESURE

La présente section traite des outils de collecte de données utilisés pour réaliser cette recherche. Deux instruments qualitatifs ont été utilisés afin de recueillir des données, soit des entrevues semi-dirigées de petits groupes et des entrevues semi-dirigées individuelles. Les premières ont été réalisées auprès des élèves de la classe ordinaire, alors que les secondes auprès des jeunes de la classe d'adaptation scolaire.

3.3.1 Les entrevues semi-dirigées

Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue comme « un type d'interaction verbale qui s'exerce dans divers contextes[...] » (p. 337). Deslauriers (1991) apporte certaines précisions en expliquant que « l'entrevue de recherche est une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier » (p. 33). Selon Savoie-Zajc (2009), les chercheurs ont la possibilité d'utiliser l'entrevue non structurée, l'entrevue très structurée ou l'entrevue semi-dirigée utilisée dans un contexte de recherche. Dans le cadre de cette recherche, le type d'entrevue privilégié est l'entrevue semi-dirigée. Savoie-Zajc (2009) définit ce type d'entrevue comme étant

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette

interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 341)

Cette méthode d'entrevue a été préconisée parce qu'elle donne l'opportunité au participant à la recherche de « décrire de façon détaillée et nuancée son expérience, son savoir, son expertise » (Savoie-Zajc, 2009, p. 342). De plus, selon cette même auteure, le fait qu'il y ait une interaction entre le chercheur et la personne interrogée permet d'apporter des clarifications sur les pensées de l'autre et sur « ce qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs; elle rend aussi possible l'identification de liens [...]. En somme, l'entrevue donne un accès privilégié à l'expérience humaine » (p. 343). Ensuite, l'entrevue semi-dirigée a aussi été préconisée à cause des caractéristiques des élèves en adaptation scolaire qui sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit.

Les interlocuteurs de l'entrevue semi-dirigée se retrouvent dans une situation de communication qui dépasse la simple conversation. Effectivement, les thèmes abordés dans l'entrevue sont prédéterminés par le chercheur et l'entretien se déroule à l'intérieur d'un moment donné (Savoie-Zajc, 2009, à partir des travaux de Spradley, 1979). Cela signifie que le chercheur utilise lors des entrevues un plan préalablement construit dans le but d'aborder avec le sujet les thèmes nécessaires à la bonne conduite de sa recherche. De plus, l'entretien réalisé avec le sujet a lieu à un moment précis qui est établi à l'avance. Ensuite, selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue semi-dirigée est dans un contexte où « [c]haque un parle à tour de rôle mais l'interviewé s'exprime davantage et plus longuement que le chercheur; ce dernier manifeste aussi plus de curiosité que dans une situation de conversation "normale", encourageant la répétition, l'explication, la description détaillée » (p. 344). Pour la présente recherche, les entrevues de petits groupes ou groupes de discussion ont été utilisées avec les élèves de la classe ordinaire, alors que les entrevues individuelles ont été réalisées avec les élèves de la classe d'adaptation scolaire.

3.3.2 L'entrevue de petits groupes ou le groupe de discussion

L'entrevue de petits groupes ou le groupe de discussion est « une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2009, p. 391). Selon cet auteur, le groupe de discussion comporte plusieurs avantages par rapport à d'autres techniques d'entrevues non directives ou à des techniques quantitatives parce que les questions sont ouvertes. En effet, l'animateur ne fait que les sujets de discussion et les questions, alors que le participant est libre de répondre ou de commenter selon sa volonté. De plus, « les participants ne sont pas limités à des catégories précises de réponses [...] qui parfois conviennent mal à leur point de vue. Les participants peuvent donc prendre le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses » (Geoffrion, 2009, p. 392). Deslauriers (1991) appuie ces propos. Les interviewés peuvent ainsi présenter de nouveaux sujets ou relancer la discussion sur un autre aspect. Un autre avantage que Geoffrion (2009) présente d'une discussion de groupe, c'est que

l'animateur peut vérifier si les participants ont une compréhension commune de la question posée. Si les participants ne semblent pas comprendre la question, l'animateur peut ainsi venir apporter des clarifications qui viennent alors faciliter la compréhension. De plus, le groupe de discussion vient favoriser une compréhension « plus approfondie des réponses fournies ». (p. 392)

Cela vient éclairer les chercheurs sur les motifs des réponses, ce qui permettra de comprendre pourquoi le problème posé par la recherche existe grâce aux explications fournies par les participants. « L'interaction contrôlée entre les participants » (Geoffrion, 2009, p. 392) vient aussi ajouter aux nombreux avantages du groupe de discussion, car selon cet auteur, il « recrée un milieu social, c'est-à-dire un milieu où des individus interagissent. Ce contexte crée une dynamique de groupe où les énoncés formulés par un individu peuvent engendrer des réactions et la discussion d'autres participants » (p. 393). Dans le même ordre d'idées, Cohen et al. (2008) expliquent que c'est l'interaction entre les participants qui fait émerger les données.

Cependant, cette méthode d'entrevue comporte certains désavantages comme la dynamique de groupe. Effectivement, Geoffrion (2009) explique que « certains participants peuvent être réticents à exprimer ce qu'ils pensent vraiment [...] [u]n participant pourra, volontairement ou non, donner un point de vue qui le valorisera aux yeux des autres participants plutôt que de communiquer sa véritable pensée » (p. 395). Selon l'auteur, il ne faut pas non plus négliger le fait que certains individus qui s'expriment plus facilement peuvent, s'ils ne sont pas bien encadrés par l'animateur, influencer les autres participants dans leurs opinions.

Bref, dans la réalisation de cette étude, les petits groupes de discussions ont été utilisés dans les classes ordinaires où un plus grand nombre d'élèves étaient rencontrés dans le but de connaître leurs perceptions. Effectivement, cette méthode d'entrevue a été choisie parce qu'elle

perme[t] de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d'agir, et comment ils perçoivent un problème, l'analysent, en discutent, [alors] que les méthodes quantitatives [comme le questionnaire passé aux élèves ayant participé aux groupes de discussions] fournissent un portrait statistiquement représentatif des « quantités » caractéristiques d'une population, mais non le sens qu'on pourrait en donner. (Geoffrion, 2009, p. 396)

3.3.3 L'entrevue individuelle

Comme les élèves de la classe d'adaptation scolaire rencontrés étaient au nombre de douze et que certaines questions du protocole de l'entrevue portaient sur les difficultés scolaires, il fut décidé d'opter pour l'entrevue individuelle afin de réduire le sentiment de malaise qui aurait pu se développer lors d'une discussion de groupe. Ce type d'entrevue est défini par Boutin (1997) comme une entrevue qui concerne les individus, qui permet de les rencontrer un à un et de connaître en profondeur leur point de vue. Selon ce même auteur, ce type d'entrevue est aussi appelé entrevue en profondeur ou centrée.

3.4 COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données se déroule en deux étapes. La première étape a aussi eu lieu au printemps 2005 avec des entrevues semi-dirigées en petits groupes réalisées dans trois écoles secondaires auprès de 25 élèves issus de la classe ordinaire. Cette étape de la collecte de données a été faite par des assistants de recherche dans le cadre de l'étude longitudinale sur les devoirs et les leçons (Deslandes et Rousseau, CRSH, 2004-2008a). Trois groupes d'élèves de 1^{re} secondaire ont alors été formés pour la réalisation des entrevues, en raison d'un groupe par école visitée, et ce, pour un total de 18 jeunes de 1^{re} secondaire. En 3^e secondaire, une seule école a reçu la visite de l'équipe de recherche. Un groupe de discussion d'élèves a été formé et sept élèves y ont participé.

Pour la deuxième étape, les entrevues ont été réalisées au printemps 2008 par l'étudiante-chercheuse auprès de 12 élèves fréquentant la classe d'adaptation scolaire. Ces élèves ont été rencontrés de façon individuelle pour la réalisation d'une entrevue semi-dirigée. L'entrevue individuelle a ici été privilégiée, car il n'y avait pas un grand nombre d'élèves en adaptation scolaire rencontrés et que les thèmes abordés en lien avec les difficultés scolaires auraient pu rendre certains sujets mal à l'aise s'ils avaient été en groupe.

3.4.1 Outils ayant servi à la collecte de données

Deux protocoles d'entrevues ont été utilisés dans le cadre de cette recherche.

Pour le volet qualitatif réalisé avec les jeunes de la classe ordinaire, un protocole d'entrevues semi-dirigées de petits groupes a été construit par Deslandes et Rousseau (CRSH, 2004-2008a). Ce protocole explore les perceptions des jeunes relativement à l'importance des devoirs et des leçons, à l'utilité des devoirs et des leçons, au déroulement des devoirs et des leçons, et aux travaux à réaliser dans le cadre des devoirs et des leçons. Ce même protocole aborde aussi l'encouragement reçu des parents ainsi que la motivation à faire les devoirs et les leçons.

En ce qui concerne le protocole d'entrevues individuelles réalisées avec les jeunes issus du secteur de l'adaptation scolaire, il a été élaboré à partir des mêmes thèmes que le précédent. Toutefois, la partie traitant de l'encouragement reçu des parents a été retirée du protocole et remplacée par des parties visant à connaître la définition qu'ont les élèves des devoirs et des leçons, les sentiments des élèves par rapport aux devoirs et aux leçons et la motivation scolaire. Ce protocole d'entrevues a été élaboré par l'étudiante-chercheuse et validé par la directrice de recherche en 2008. Pour bien comprendre les aspects et limites de ces deux protocoles, une liste des thèmes sur lesquels les élèves ont été interrogés selon leur secteur de scolarisation est exposée.

Ainsi, tant les élèves de la classe ordinaire que les élèves de la classe d'adaptation scolaire sont interrogés sur les thèmes suivants :

- les liens entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire
- l'aide reçue pour la réalisation des devoirs et des leçons

Seuls les élèves de la classe ordinaire sont interrogés sur les thèmes suivants :

- l'importance des devoirs
- la nature des devoirs
- la motivation à réaliser les devoirs et les leçons

Seuls les élèves de la classe d'adaptation scolaire sont interrogés sur les thèmes suivants:

- la représentation ou la définition des devoirs et des leçons
- les liens entre les devoirs et les leçons et la compréhension
- l'appréciation des devoirs et des leçons
- les difficultés associées aux devoirs et aux leçons ou l'absence de difficultés associée aux devoirs et aux leçons
- des exemples de devoirs et de leçons agréables ou non

Les deux protocoles d'entrevues se retrouvent aux annexes 3 et 4.

3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE

L'analyse qualitative s'est réalisée en deux temps. D'abord, une analyse a été faite pour les données provenant des entrevues réalisées avec les élèves issus de la classe ordinaire et une deuxième analyse a été effectuée pour les entrevues réalisées avec les élèves issus de la classe d'adaptation scolaire. Les données issues des entrevues ont été retranscrites dans leur intégralité et ont été analysées à l'aide du logiciel ATLAS.ti. Ce logiciel a permis de faire une analyse thématique des données en continu telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2008). Effectivement, lors du processus de codage, des codes ont été attribués aux unités de sens et ensuite regroupés par thèmes.

L'analyse réalisée par induction permet d'attribuer un code aux unités de sens repérées dans le texte (Deslauriers et al., 1997). Le code, ou ce que Laperrière (1997) appelle le concept, « ne désigne pas l'incident lui-même, mais ce que cet incident représente, ce à quoi il renvoie » (p. 314). Pour élaborer son système de codage, il a donc fallu coder les unités de sens présentes dans les verbatims (Laperrière, 1997). Ensuite, ces codes ont été regroupés en catégories (Deslauriers et al., 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). Selon L'Écuyer (1987, cité dans Deslauriers, 1991, p. 71), « une catégorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens ». Toujours selon un modèle inductif, les catégories n'ont pas été prédéterminées à l'avance, elles ont donc été créées en fonction du matériel accumulé et des similitudes entre les données (Deslauriers et al., 1997). Au fur et à mesure que la codification avançait, certains codes ont été remaniés lorsque nécessaire, comme le propose Laperrière (1997). Lorsque les remaniements ont été terminés, des relations ont commencé à être faites entre les codes qui ont été regroupés selon cinq grands thèmes et présentés sous forme d'arbre thématique (Annexe 5). Bref, comme l'explique Sabourin (2009), « [l'] analyse qualitative se développe grâce à une rétroaction constante entre le document, les extraits, les définitions des catégories dans lesquelles les

extraits sont rassemblés et les relations entre les catégories qui constituent la classification en arbre ou en réseaux des catégories » (p. 430).

Pour que la validité interne et la justesse de l'interprétation soit assurées, la codification des propos a été faite de façon rigoureuse et « exhaustive » (Laperrière, 1997). La liste des codes, leurs définitions et une proportion d'unité de sens ont été validés par la directrice de recherche lors de l'analyse. Cette liste est présentée à l'annexe 1 pour les entrevues réalisées avec les élèves de la classe ordinaire et à l'annexe 2 pour les entrevues réalisées avec les jeunes fréquentant la classe d'adaptation scolaire.

Plusieurs moyens visant l'étude d'un même objet sont présents dans cette recherche, soit dans la collecte des données et dans le choix des participants. La triangulation (Savoie-Zajc, 2004) est présente dans cette recherche, plus spécifiquement dans l'analyse des données.

La collecte des données a été réalisée de façon différente selon les types d'élèves rencontrés, et ce, dans le but de respecter les caractéristiques des élèves. Les jeunes de la classe ordinaire ont été rencontrés lors d'entrevues de petits groupes parce que l'échantillon comporte un plus grand nombre d'élèves. Quant aux élèves du secteur de l'adaptation scolaire, ils ont été rencontrés de façon individuelle car les participants sont moins nombreux. De plus, les élèves du secteur de l'adaptation scolaire ont souvent eu un parcours scolaire plus difficile que leurs pairs de la classe ordinaire, ce qui pouvait les rendre inconfortables face à certains sujets abordés dans l'entrevue. Le fait de rencontrer les jeunes individuellement a aussi contribué à venir diminuer le phénomène de désirabilité sociale. Effectivement, les élèves pouvaient dire ce qu'ils pensaient vraiment lors des entrevues, car ils n'étaient pas en présence de leurs pairs et ils n'avaient donc pas à composer avec le jugement de ces derniers (Geoffrion, 2009).

Pour ce qui est du choix des participants, deux types d'élèves ont été rencontrés, soit ceux de la classe ordinaire et ceux de la classe d'adaptation scolaire dans le but de valider les perceptions des jeunes québécois du secondaire en lien avec les devoirs et les leçons. La

rencontre des deux types d'élèves a permis de savoir si les jeunes du secteur régulier perçoivent les devoirs de la même façon que ceux du secteur de l'adaptation scolaire. Le fait de rencontrer les deux types d'élèves a aussi permis de comprendre davantage certains éléments liés à leur motivation scolaire. Les protocoles des entrevues réalisées auprès des deux clientèles ont été validés par des experts. En effet, le premier protocole utilisé avec les élèves de la classe ordinaire a été validé par la codirectrice et la directrice de recherche dans le cadre de l'Étude longitudinale sur les devoirs et les leçons (CRSH, 2004-2008a), alors que le deuxième protocole utilisé pour la collecte des données avec les jeunes de la classe d'adaptation scolaire a été validé par la directrice de recherche de l'étudiante-chercheure.

Pour ce qui est de la triangulation (Savoie-Zajc, 2004), elle est visible dans la présente étude au niveau de l'analyse des données. L'analyse inductive a été réalisée en quatre temps. D'abord, l'étudiante-chercheure a fait une première analyse. Ensuite, un deuxième regard a été posé par la directrice de recherche. Dans un troisième temps, la codirectrice de recherche a examiné l'analyse réalisée par l'étudiante-chercheure. Finalement, l'étudiante-chercheure a apporté certaines modifications à la suite des recommandations de la directrice et de la codirectrice de recherche. De plus, la juxtaposition des propos des élèves de la classe ordinaire à ceux des élèves de la classe d'adaptation scolaire constitue une autre forme de triangulation.

Chapitre IV Résultats et discussion

Les résultats de recherche et la discussion sont présentés à l'intérieur de ce chapitre. Pour clarifier la présentation des résultats, des tableaux ont été élaborés pour chacun des thèmes émergeant du discours des participants à cette étude. Ces tableaux comprennent trois parties : les constats, les caractéristiques du discours des élèves de la classe d'adaptation scolaire et les caractéristiques du discours des élèves de la classe ordinaire. Les contenus des tableaux sont ensuite expliqués dans la section « Présentation des résultats » pour ensuite faire l'objet d'une discussion dans la section « Discussion ».

L'analyse des données a permis la création de cinq thèmes. Le premier thème aborde les perceptions des devoirs et des leçons. Il est divisé en cinq sous-thèmes, soit la façon de définir ou de décrire les devoirs et les leçons; les perceptions négatives des devoirs et des leçons; les perceptions positives des devoirs et des leçons; les perceptions neutres des devoirs et des leçons; les perceptions des élèves au sujet des liens entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire. Le deuxième thème traite de la motivation scolaire. Pour ce qui est du troisième thème, il concerne la réalisation des devoirs et des leçons et s'articule autour de quatre sous-thèmes, soit les demandes d'aide réalisées par l'élève et les stratégies externes³ utilisées par l'élève lorsqu'il éprouve des difficultés durant les devoirs et les leçons, les stratégies instrumentales⁴ utilisées par les élèves durant les devoirs et les leçons et l'aide familiale reçue, le rôle de l'enseignant durant les devoirs et les leçons, l'attitude et la participation des parents lors des devoirs et des leçons et les stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors de la période des devoirs et des leçons. Le quatrième thème s'intéresse aux perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons et est composé de trois sous-thèmes. On y traite de la complétion et du temps consacré aux devoirs et aux leçons ainsi que du type et de la fréquence des devoirs et des leçons. Finalement, le cinquième et dernier thème porte sur les recommandations en lien avec les devoirs et les leçons.

³ Le terme « stratégies externes » renvoie à des ressources humaines ou matérielles extérieures à l'élève. L'élève peut par exemple demander l'aide d'une autre personne ou encore utiliser un dictionnaire.

⁴ Le terme « stratégies instrumentales » renvoie aux outils que les élèves utilisent dans le but de mieux gérer leurs devoirs et leurs leçons.

Au total, 1586 unités de sens ont été analysées. La figure 1 montre la répartition en pourcentage des unités de sens selon les thèmes. Cette représentation vise à illustrer la proportion des propos des jeunes à l'intérieur de chacun des thèmes.

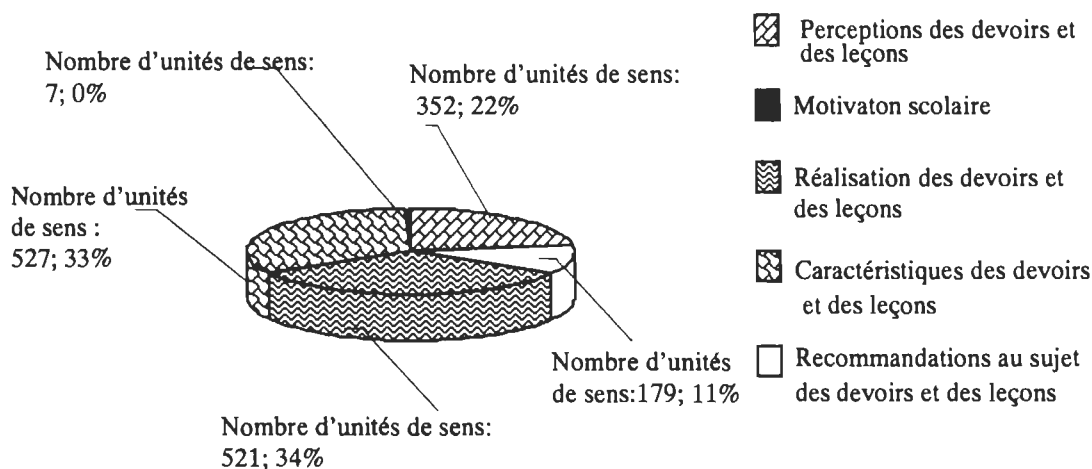


Figure 1. Distribution des unités de sens émergeant du discours des participants.

4.1 PERCEPTIONS DES DEVOIRS ET DES LEÇONS

Le premier thème issu de l'analyse des données répond au premier objectif de recherche qui vise à décrire les perceptions des jeunes québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et des leçons.

La figure 2 illustre la distribution des unités de sens pour ce thème.

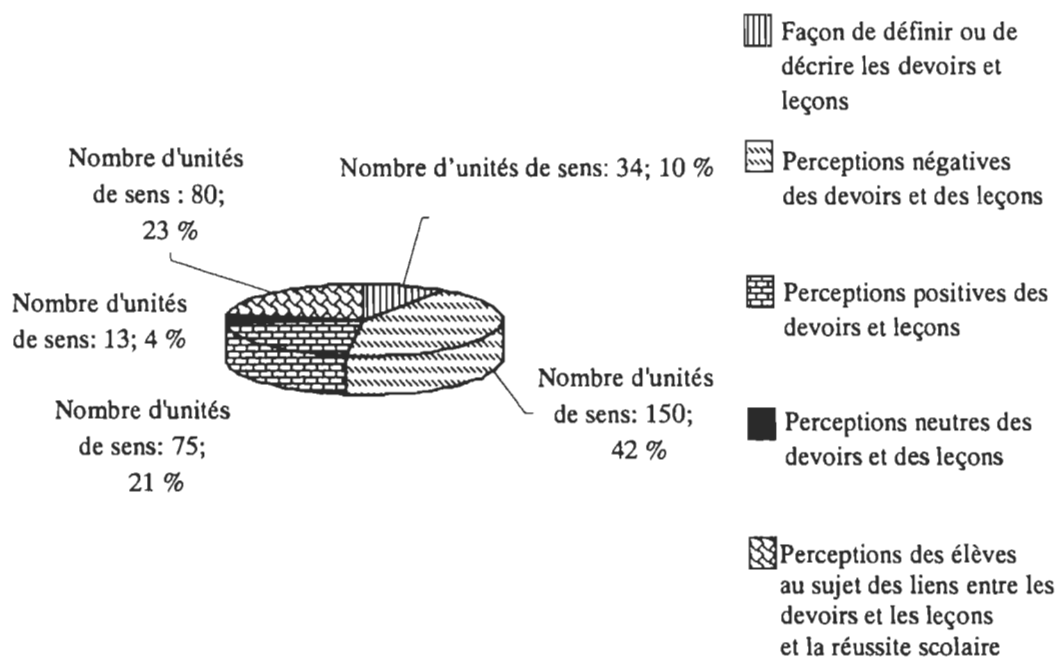


Figure 2. Distribution des unités de sens pour le thème Perceptions des devoirs et des leçons.

4.1.1 Façon de définir ou de décrire les devoirs et les leçons

L'analyse des données permet de mieux comprendre comment les élèves du secondaire définissent ou décrivent les devoirs et les leçons, comment ces élèves perçoivent les devoirs et les leçons et les liens que les jeunes font entre devoirs et leçons et réussite scolaire. Le tableau 1 illustre la façon qu'ont les élèves de définir ou de décrire les devoirs et les leçons.

Tableau 1 Façon de définir ou de décrire les devoirs et les leçons: quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
Les devoirs, c'est :	<ul style="list-style-type: none"> • « un travail à faire ou à finir à la maison ». • « une façon d'apprendre, surtout pour les élèves visuels ». • une façon de trouver une méthode appropriée. • une façon de résumer le cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • « plus le fun au secondaire qu'au primaire », car ils ne sont plus à faire pour le lendemain. • du temps alloué en classe pour les débiter. • en diminution avec la « Réforme ». • de la mémorisation. • une façon d'apprendre ou de résumer le cours.
Les devoirs, ça sert à :	<ul style="list-style-type: none"> • « s'avancer dans nos matières ». • « s'avancer le soir chez nous ». • « ne pas oublier ce que tu as vu durant la journée ». • « mieux apprendre ». • « savoir si on est capable de travailler tout seul ». • « réviser ce qu'on a vu dans la journée ». • aider l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • augmenter les résultats scolaires pour ce qui est de l'étude. • faire « de la révision ». • la planification.

Présentation des résultats

Ainsi, tel que le démontre le tableau 1, les jeunes de la classe d'adaptation scolaire définissent ou décrivent les devoirs comme une façon d'apprendre, un travail à faire à la maison, une façon de trouver une méthode de travail appropriée, de développer l'autonomie et une façon de résumer le contenu du cours qu'ils ont eu durant la journée. Les élèves de la classe ordinaire voient plutôt les devoirs et les leçons comme plus intéressants au secondaire qu'au primaire à cause de la liberté que les enseignants leur accordent dans la gestion du temps et dans le temps alloué en classe pour les débiter. Ces élèves voient aussi les devoirs, surtout l'étude, comme une révision favorisant de meilleurs résultats scolaires.

Discussion

La définition des devoirs et des leçons proposée par les participants issus de la classe d'adaptation scolaire rappelle les travaux de Cooper (1989ab) lorsqu'ils définissent les devoirs et les leçons comme des tâches qui sont assignées aux élèves par l'enseignant en dehors des heures de cours. Cette définition exclut les périodes d'études guidées à l'intérieur de l'école, les cours privés à la maison et les activités parascolaires. D'autres auteurs, tels que Corno (1996), Brossard et al. (1995) et Glasman (2009), corroborent ces propos en affirmant que les devoirs et les leçons sont des travaux à la maison. Glasman (2009) spécifie que les devoirs et les leçons sont soit des travaux écrits ou encore ce qu'on appelle de l'étude. Cooper (1989ab, 2001) classe les devoirs selon leur importance (fréquence et longueur), leurs buts (instructif ou non instructif), l'habileté requise, le degré d'individualisation, le degré de choix permis à l'élève, la date de remise et le contexte social dans lequel il s'exerce (fait de façon individuelle, avec de l'aide, en groupe).

Quant aux fonctions des devoirs et des leçons, les propos des jeunes de la classe ordinaire correspondent davantage à ceux mentionnés par nombre d'auteurs (Cooper 1989ab, 2001; Epstein et Van Voorhis, 2001; Goupil et al., 1997; Hallam, 2009; Walker, Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker, 2009). Effectivement, ces auteurs mentionnent le lien entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire. Pour les jeunes interrogés, ce lien entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire est associé à leur perception de l'utilité des devoirs et des leçons. Dans cette optique, le Conseil canadien des apprentissages (2009), se basant sur dix-huit études réalisées en Amérique et en Europe, mentionne le lien entre la réussite scolaire des élèves du secondaire et la quantité et la fréquence des devoirs assignés par l'enseignant. Ensuite, la chronique des psychologues⁵ (2007, site Internet de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs) apporte une précision pour les élèves éprouvant plus de difficultés scolaires. En effet, les auteurs de ce site expliquent que le lien entre devoirs et réussite scolaire « serait encore plus manifeste pour l'élève plutôt

⁵ Bien que ce site ne constitue pas une source scientifique, il s'avère intéressant de présenter ici les propos de psychologues sur le sujet.

lent dans ses apprentissages ». Bien qu'exprimée différemment, l'idée du lien entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire est présente dans les propos des jeunes fréquentant la classe ordinaire interrogés pour la présente étude. Les participants à l'étude estiment font plutôt ressortir l'utilité des devoirs et des leçons, alors que la littérature fait d'avantage état de quantité et d'assignation des devoirs et des leçons.

Quant aux travaux de Rousseau et Deslandes (2008) et de Black (1996), ils sont plus en lien avec les propos des jeunes de l'adaptation scolaire lorsqu'ils nomment la pratique, la préparation et le développement personnel comme fonctions des devoirs et des leçons. Effectivement, les jeunes du secteur de l'adaptation scolaire ont mentionné que les devoirs sont pour eux une façon « d'apprendre », de « s'avancer dans [leurs] matières », de réviser ce qui a été vu dans la journée et de savoir s'ils « sont capables de travailler tout seul ». Les propos de Chouinard (2009), dans une entrevue accordée au journal Forum, vont dans le même sens que ceux des élèves de la classe de l'adaptation scolaire lorsqu'il explique que les devoirs et les leçons permettent aux élèves de développer leur sens des responsabilités et stimulent la planification du travail. L'auteur attribue aussi deux fonctions supplémentaires aux devoirs, soit leur contribution au développement de l'autonomie et au développement du sens de l'organisation. Ces propos rejoignent ceux des élèves de la classe d'adaptation scolaire et d'un grand nombre d'auteurs (Clary, 1986; Cooper, 2007; Corno, 2000; Dubois et Dubois, 1997; Epstein et al., 2001; Landry-Cuerrier et al., 2009; Pagé et Desrochers, 2008; Xu et Corno, 1998).

Précisions que les fonctions des devoirs n'ont pas été mentionnées par les élèves. Ainsi, Carrier (2006), dans son guide à l'intention des parents, explique que les devoirs sont une façon pour les parents d'être au courant de ce que leurs enfants apprennent à l'école. Le Conseil supérieur de l'éducation (2010) et Hoover-Dempsey, Walker, Sandier, Whetsel, Green, Wilkins et Closson (2005) vont dans le même sens et ils ajoutent que les parents peuvent ainsi ouvrir la discussion avec leur enfant sur ce qui est enseigné à l'école. Selon Cameron et Bartel (2008), le Conseil supérieur de l'éducation (2010) et Epstein (2001), les devoirs sont une occasion d'échange entre les parents et l'enseignant, ce qui vient alors renforcer le lien entre l'école et la famille.

Bref, les propos des jeunes interrogés dans le cadre de cette recherche rejoignent ceux de la littérature lorsqu'il s'agit de définir les devoirs comme des travaux assignés par l'enseignant qui doivent être réalisés à la maison. Cependant, les fonctions des devoirs et des leçons nommées par les jeunes ne sont qu'en partie liées à celles recensées par la littérature. Effectivement, le discours des élèves interrogés fait surtout état du lien entre les devoirs et l'apprentissage, les devoirs et le développement des bonnes habitudes de travail ainsi que des devoirs comme un moyen possible d'avancer le travail, alors que les travaux de recherche attribuent en plus aux devoirs des fonctions liées à la réussite scolaire et au renforcement du lien école-famille.

4.1.2 Perceptions négatives des devoirs et des leçons

L'analyse des données permet de démystifier les perceptions des élèves de la classe d'adaptation scolaire et de la classe ordinaire relativement aux devoirs et aux leçons. Le présent sous-thème s'attarde aux perceptions négatives des élèves au sujet des devoirs et des leçons.

Tableau 2 Perceptions négatives des devoirs et leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
Les devoirs sont négatifs et inutiles pour les élèves parce que :	<ul style="list-style-type: none"> • « c'est un surplus de temps pour l'école ». • « ça empêche de se reposer ». • « ça donne mal à la tête ». • « c'est une perte de temps qui empêche d'aller voir ses amis ». • « certains ne servent à rien ». • « ça empêche de faire autre chose ». • « les compositions ne servent à rien à part faire retenir la matière pour l'examen ». • « celui qui écoute bien en 	<ul style="list-style-type: none"> • « c'est difficile dans certaines matières comme en anglais ». • « c'est une révision machinale de ce qui n'a pas été fait en classe ». • « ce n'est pas [un] moyen d'apprendre ». • « ce n'est pas la façon de travailler, car ils disent apprendre plus avec les projets ». • les jeunes disent les faire « tout croche ». • « ça se fait le soir, et le soir, [leur] tête est à la veille

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	classe aura d'aussi bonnes notes ». <ul style="list-style-type: none"> • « c'était plate au régulier ». 	d'exploser » . <ul style="list-style-type: none"> • « ça n'aide pas à bien planifier ». • « ça enlève du temps pour les projets ».
On devrait abolir les devoirs parce que :	<ul style="list-style-type: none"> • « c'est ennuyant le soir ». • « à l'école on a le temps de faire ce qu'on a à faire ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « le soir on a besoin d'une pause ». • « les jeunes écouterait plus en classe ».
Les devoirs devraient être optionnels parce que :		<ul style="list-style-type: none"> • « sinon on serait tout le temps libres ». • c'est quelque chose d'utile pour certains.
C'est désagréable de faire les devoirs :	<ul style="list-style-type: none"> • « durant les récréations ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « le soir où on avait un examen dans la journée ». • « le soir, car c'est démotivant à faire ».
Les devoirs ce n'est pas important :	<ul style="list-style-type: none"> • « au régulier ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « car on n'apprend rien avec ça ». • « ça n'aide pas plus à comprendre ». • « car certains comprennent tout de suite la matière, ils n'ont donc pas besoin d'étudier ».

Présentation des résultats

Tel que le démontre le tableau 2, les élèves de la classe d'adaptation scolaire perçoivent les devoirs comme quelque chose de négatif, parce que cela les empêche de « se reposer, de faire autre chose, d'aller voir leurs amis ». Ils mentionnent aussi que certains devoirs ne « servent à rien », qu'ils sont « ennuyants », désagréables à faire durant « les récréations ». Les élèves de l'adaptation scolaire estiment les devoirs réalisés alors qu'ils étaient dans le secteur régulier comme moins importants que ceux réalisés dans le secteur de l'adaptation scolaire, car ils sont conscients du lien que les devoirs ont avec l'acquisition des préalables requis pour l'entrée à la formation professionnelle (FP) ou

l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Bref, pour les élèves du secteur de l'adaptation scolaire, les devoirs sont majoritairement perçus négativement et certains estiment même qu'ils devraient être abolis, car ils ont le temps à l'école de faire ce qu'ils ont à faire.

En ce qui concerne les participants de la classe ordinaire, ils associent aussi aux devoirs une connotation négative en spécifiant que les devoirs les empêchent de prendre du temps pour eux en soirée ou lors des récréations, qu'ils ne sont pas une façon d'apprendre ou de travailler, qu'ils sont difficiles dans certaines matières et qu'ils leur enlèvent du temps pour la réalisation de leurs projets. Ils disent même : « on n'apprend rien avec ça », « c'est démotivant », « on les fait tout croche » et « ça n'aide pas plus à comprendre ». Pour ces élèves, l'abolition des devoirs n'est pas une solution unique. Pour certains, ils devraient l'être, puisqu'ils ont besoin d'une « pause le soir », parce que sans devoirs, ils écouteront plus en classe. Pour d'autres, les devoirs devraient être optionnels parce que « sinon, [ils] seraient tout le temps libres ». Bref, les élèves de la classe ordinaire tendent à percevoir les devoirs de façon plutôt négative et estiment que le travail réalisé en classe suffit. Cependant, ils sont plus modérés dans leurs propos que leurs pairs de l'adaptation scolaire.

Discussion

À l'instar d'études antérieures (Bembennutty, 2010; Cooper, 2001; Descôteaux, 2007; Garjria et al., 1995; Husti et al., 1994; Inspection académique du Nord, 2006), les commentaires des élèves des deux secteurs mettent en évidence le fait que les devoirs et les leçons enlèvent aux élèves le seul temps qu'ils pourraient avoir, le soir, pour se vider l'esprit après une journée d'école bien remplie. Cooper (1989a, 2001), Warton (2001) ainsi que Glasman (2009) expliquent que les devoirs peuvent constituer un fardeau physique et émotionnel chez l'élève et l'empêcher d'avoir accès à un temps de loisir ou à des activités offertes par la communauté.

En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés, les écrits consultés révèlent qu'ils sont plus enclins à être distraits, à perdre leur temps et à être lents à se mettre au travail (Anesko, Schoiack, Ramirez et Levine, 1987; Corno, 2000; Garjria et al. 1995; Patton, 1994), donc la période des devoirs et des leçons est encore plus longue pour eux (Epstein et Van Voorhis, 2001). De plus, comme ces jeunes ont souvent de la difficulté à comprendre la matière vue en classe, travailler sur la même chose le soir renvoie à un sentiment d'incapacité. Ils sont parfois incapables de compléter la tâche qui leur est demandée (Bédard-Hô, Martin, Royer et Côté, 1995), ce qui les amène à développer une image négative d'eux-mêmes. Meirieu (2004) renchérit en expliquant que l'excès de travaux à la maison achève de décourager les élèves vivant des difficultés et va même jusqu'à les démobiliser face à l'école. Le même auteur affirme que : « [d]evant une masse de tâches peu hiérarchisées et qui leur apparaissent inutiles, ils baissent les bras tout de suite » (p. 20). En ce sens, Rousseau et Deslandes (2008, p. 11) affirment que quand l'« enfant est à bout de souffle, épuisé, sans aucune concentration... il est temps d'arrêter! ». Ces mêmes auteures expliquent qu'« en cas de conflit [il faut éviter] de retirer à l'enfant le droit de participer à des activités où il excelle le plus [...], car ces activités sont essentielles au développement d'une image positive de soi ». Garja et al. (1995), Collard (2001) et Karlovec et Buell (2001) corroborent ces propos lorsqu'ils mentionnent que les élèves vivant des difficultés perdent l'intérêt dans leurs devoirs après 30 minutes.

Les devoirs peuvent représenter un poids important sur la vie familiale des jeunes qui est déjà bien remplie (Corno, 2000; Karlovec et Buell, 2001). Par conséquent, de nombreux foyers vivent la période des devoirs comme conflictuelle et stressante (Bédard-Hô et al., 1995; Cameron et Bartel, 2009; Corno, 2000; Karlovec et Buell, 2001; Rousseau, 1998). Lors de scènes comme celles-ci, on peut affirmer que ces travaux hors cours viennent alors limiter le temps de qualité que les parents peuvent passer avec leurs enfants. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Deslandes et ses collègues (2008) et de Brossard et al. (1995) à l'effet que les familles non traditionnelles et celles ayant des enfants vivant des difficultés soient plus rébarbatives aux devoirs et aux leçons. Corno (1996) rejoint aussi ces propos en écrivant : « *Parents whose children have struggled*

with homework turn out to have particularly interesting stories to tell; some of those parents who recollect their own struggled go on to repeat old evils with their children » (p. 27). De plus, selon Galloway et Pope (2007), les devoirs et les leçons, tout comme les examens, sont une source de stress pour 67 % des élèves du secondaire. En effet, une étude menée par Cameron et Bartel (2008) auprès de parents d'élèves canadiens du primaire et du secondaire arrive à la conclusion que les devoirs peuvent être une source de stress pour des élèves ayant des difficultés. Aussi, Grussin (1994) mentionne que les élèves, au contraire des travailleurs, doivent obligatoirement faire du travail à la maison, ce qui « prolonge leur tension mentale » (p. 103). L'étude menée par Husti (1994) à laquelle a collaboré le précédent auteur indique aussi que 59,9 % des élèves interrogés perçoivent les devoirs comme une perte de temps car ils apprennent très lentement. Une étude menée au primaire par Landing-Corretjer (2009) abonde dans le même sens lorsque les élèves interrogés par cette auteure mentionnent, peu importe s'ils vivent des difficultés ou non, que les devoirs sont pour eux quelque chose de stressant et une perte de temps.

Dans la même foulée, plusieurs auteurs questionnent l'aspect « essentiel » des devoirs et des leçons (Hallam, 2009). Certains émettent comme hypothèse qu'ils sont susceptibles d'accentuer les inéquités sociales déjà existantes (Cooper, 2001; Karlovec et Buell, 2001; Symeou, 2009). Il est plausible de penser que les jeunes dont la langue parlée à la maison n'est pas la même qu'à l'école puissent avoir de la difficulté à obtenir de l'aide (Corno, 2000). Il en est de même pour les élèves provenant d'un milieu socioéconomique plus défavorisé (Ronning, 2011; Sui-chu Ho, 2006). Effectivement, ces élèves n'ont pas tous accès à des ordinateurs ou à des livres de références à la maison (Inspection académique du Nord, 2006; Merieu, 2004). Merieu (2004) abonde en ce sens lorsqu'il écrit que « tout renvoi systématique du travail scolaire à domicile est, en réalité, un renvoi à l'inégalité des conditions de logement et, mais aussi et surtout, de l'environnement culturel et familial » (p. 16). Pour ces familles, les devoirs sont davantage une source de stress (Conseil canadien de l'apprentissage, 2009).

4.1.3 Perceptions positives des devoirs et des leçons

L'analyse des données permet de cerner les perceptions positives qu'ont les élèves de la classe d'adaptation scolaire et les élèves de la classe ordinaire au sujet des devoirs et des leçons.

Tableau 3 Perceptions positives des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Elèves de la classe d'adaptation scolaire	Elèves de la classe ordinaire
Les devoirs et leçons c'est intéressant parce que :	<ul style="list-style-type: none"> les histoires dans les devoirs d'anglais sont bonnes. les devoirs du secteur de l'adaptation scolaire servent à s'avancer tout seul. ce sont une bonne chose pour les élèves visuels. 	<ul style="list-style-type: none"> ceux-ci permettent d'avancer leurs projets scolaires. ceux-ci permettent de comprendre la matière. ça aide à mieux réussir les évaluations.
Les devoirs et leçons c'est important parce que :	<ul style="list-style-type: none"> ceux de l'adaptation scolaire sont davantage liés à la vie courante que ceux du régulier. dans le secteur de l'adaptation scolaire, les jeunes en voient l'utilité. 	<ul style="list-style-type: none"> ça aide l'apprentissage. ça augmente les chances de se souvenir d'une matière plus difficile. c'est une pratique pour l'examen à venir. ça permet d'avancer les projets. ça permet d'appliquer les concepts vus en classe. ça permet de savoir si les concepts vus en classe ont été compris.
Les devoirs devraient être maintenus :	<ul style="list-style-type: none"> parce qu'ils permettent de « donner le maximum dans nos matières ». parce qu'« ils sont utiles quand tu as un examen ». mais, ils ne devraient pas avoir de conséquences s'ils ne sont pas faits mais ils ne devraient pas être obligatoires. 	<ul style="list-style-type: none"> parce que ça aide à planifier. parce que ça aide à mieux comprendre la matière. parce que ça complète la matière. parce que ça permet aux élèves qui ont plus de difficultés de mieux comprendre. mais ils ne devraient pas être obligatoires.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	<ul style="list-style-type: none"> • mais les élèves devraient pouvoir en choisir parmi une liste au tableau. • parce qu'ils sont utiles pour ceux qui veulent réussir. • parce que ça aide, surtout ceux qui ont des difficultés. 	<ul style="list-style-type: none"> • ça aide à comprendre la matière vue en classe.

Présentation des résultats

Comme le démontre le tableau 3, les élèves du secteur de l'adaptation scolaire déclarent que les devoirs sont importants, utiles quand ils ont un examen et qu'ils devraient être maintenus, car « ça aide surtout ceux qui vivent plus de difficultés ». Cependant, les jeunes expliquent être d'accord pour que les devoirs soient conservés mais, selon eux, ils ne devraient pas être obligatoires et il ne devrait pas y avoir de conséquences pour les jeunes qui ne les font pas. Selon ces jeunes, les devoirs les plus intéressants sont les devoirs d'anglais car « les histoires sont bonnes ». Ces jeunes font la distinction entre les devoirs qu'ils font dans le secteur de l'adaptation scolaire et ceux qu'ils faisaient au régulier. Ils préfèrent ceux de l'adaptation scolaire car ils leur permettent d'avancer plus vite et ils sont, à leur avis, plus en lien avec la vie courante et plus utiles. Effectivement, comme il a été mentionné plus haut, les jeunes de la classe d'adaptation scolaire voient leurs devoirs et leurs leçons comme un moyen qui les aide à terminer les programmes scolaires nécessaires à l'acquisition des préalables permettant leur entrée à la formation professionnelle (FP) ou encore favorisant l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

En ce qui concerne les jeunes de la classe ordinaire, ils affirment à l'instar de leurs pairs du secteur de l'adaptation scolaire, que les devoirs sont importants et qu'ils devraient être maintenus, surtout pour les élèves ayant plus de difficultés. Effectivement, selon ces jeunes, les devoirs permettent d'aider leur apprentissage, d'aider à se souvenir d'une matière plus difficile, d'avancer leurs projets scolaires et de réussir leurs évaluations. De

plus, les travaux hors cours leur permettent de voir s'ils ont compris la matière, s'ils sont capables d'appliquer les concepts vus en classe. Pour ces élèves, il est important de maintenir les devoirs parce qu'ils les aident à planifier, à compléter la matière et parce que ça leur permet, surtout à ceux qui ont plus de difficultés, de mieux comprendre. Cependant, les jeunes de la classe ordinaire suggèrent eux aussi que les devoirs ne soient pas obligatoires.

Discussion

Les commentaires des élèves vont dans le même sens que les multiples travaux ayant montré des bénéfices associés aux devoirs et aux leçons (Cooper, 1989ab, 2001; Deslandes, 2009ab; Epstein et Van Voorhis, 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Wheste et Green, 2004; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong et Jones, 2001). En effet, les devoirs et les leçons sont susceptibles d'avoir un impact direct sur la compréhension de la matière, de contribuer à améliorer les habiletés d'étude et de montrer que les apprentissages peuvent prendre place en dehors des heures de classe et de l'école elle-même. Des effets distaux peuvent aussi être remarqués comme l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants, le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités chez les élèves ainsi que de certaines stratégies de travail comme la concentration, le sens de l'organisation, la gestion du temps, etc. (Corno et Xu, 2004; Descôteaux, 2007; Walker et al., 2004). De plus, les résultats recueillis par Deslandes et Rousseau (2004-2008b) rejoignent les propos des élèves de la classe ordinaire, car 67 % des élèves interrogés expliquent que les devoirs et les leçons les aident à réussir. Ensuite, 94 % de ceux-ci indiquent que les devoirs l'aident à apprendre et 89 % expliquent que les devoirs les aident à développer des habiletés de travail.

Pour ce qui est des perceptions des élèves de la classe d'adaptation scolaire, les devoirs du secteur de l'adaptation scolaire leur semblent plus utiles et liés à la vie courante que ceux du secteur régulier, donc plus intéressants. Dans cette veine, des auteurs (Corno, 1996; Deslandes, 2009ab) suggèrent que les devoirs soient inspirés davantage de la

réalité, des intérêts (Xu, 2011) et des motivations des élèves. Ces devoirs pourraient s'inspirer de la vie quotidienne des élèves et être ensuite discutés en classe. De plus, les jeunes parlent de devoirs plus utiles en adaptation scolaire, car ils les aident à cheminer plus rapidement, donc les jeunes parlent de devoirs qui ne sont pas identiques pour tous. Cela contribue à confirmer les propos de Palardy (1995) qui proclame la différenciation dans les devoirs et suggère d'éviter qu'ils soient similaires pour tous les élèves, peu importe leurs différences. Ce dernier élément renvoie indéniablement aux défis et à l'apport de la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2004; Gillig, 1999), et ce, même dans l'attribution des devoirs et des leçons

4.1.4 Perceptions neutres des devoirs et des leçons

L'analyse des données ramène aussi à la découverte de perceptions plutôt neutres à l'égard des devoirs et des leçons.

Tableau 4 Perceptions neutres des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves ont une opinion ambivalente sur les devoirs parce que : 	<ul style="list-style-type: none"> ils ne les dérangent pas. ils sont enrés dans leurs habitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> ils ne sont ni un moment agréable ni un moment désagréable de la journée. ils sont plus une révision. à leur âge, c'est rendu plus de l'étude.
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs devraient être maintenus, mais : 	<ul style="list-style-type: none"> les enseignants devraient en assigner moins. ils ne devraient pas être assignés quotidiennement. 	
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs c'est plus ou moins important : 		<ul style="list-style-type: none"> dans une matière que tu comprends. quand ils ne sont pas vérifiés par l'enseignant.

Présentation des résultats

Comme l'illustre le tableau 4, certains élèves de la classe d'adaptation scolaire ont une opinion plutôt ambivalente en ce qui concerne les devoirs. Effectivement, ils perçoivent les devoirs et leçons comme une tâche qui ne les dérange pas nécessairement et qui est ancrée dans leurs habitudes. Ces jeunes déclarent que les devoirs devraient être maintenus, mais qu'ils devraient être assignés en plus petite quantité et pas de façon quotidienne.

En ce qui a trait aux élèves de la classe ordinaire, ils apportent une opinion différente quant à leurs perceptions des devoirs et des leçons. Pour eux, ils sont ni un moment agréable ni un moment désagréable dans la journée. De plus, pour ces jeunes, les devoirs sont davantage perçus comme un moment de révision. Finalement, ces jeunes précisent que les devoirs sont plus ou moins importants lorsqu'ils portent sur une matière qu'ils comprennent et qu'ils ne font pas l'objet d'une vérification par l'enseignant.

Discussion

Les propos des élèves du secteur de l'adaptation scolaire appuient les résultats d'études montrant qu'une quantité excessive de devoirs et de leçons peut interférer avec le développement des jeunes, car ils leur enlèvent du temps pour leurs activités parascolaires (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Descôteaux, 2007). De plus, Rousseau et Deslandes (2008) expliquent que les jeunes qui ont un enseignant qui assigne trop de devoirs peuvent voir l'enseignant comme injuste. À l'instar des participants, les écrits consultés (Cooper et al., 1998; Glasman, 2009; Rousseau et Deslandes, 2008; Karlovec et Buell, 2001) mentionnent que les devoirs ne doivent pas être assignés en trop grande quantité, car il y a une perte d'intérêt ou [une] difficulté à maintenir l'attention après trente minutes de travail. Un « sentiment de fatigue intense qui met fin à la période des

devoirs [peut apparaître] après une trentaine de minutes » consacrées à la réalisation des travaux hors cours. Ceci est aussi affirmé dans les travaux de Garja et Salend (1995). Finalement, les propos des élèves de la classe ordinaire appuient ceux de Black (1996) qui suggère que les élèves accordent une valeur plus grande à un devoir que l'enseignant vérifie et commente qu'à un autre qui ne l'est pas. Rousseau et Deslandes (2008) recommandent un suivi des devoirs qui peut prendre la forme de rétroactions orales ou écrites afin de rendre compte des progrès et des difficultés de l'élève. Selon Bryan et Nelson (1994), ce type de rétroaction a tendance à être plus présent en classe ordinaire qu'en classe d'adaptation scolaire.

4.1.5 Liens entre les devoirs et les leçons et la réussite scolaire

L'analyse des données met aussi en évidence quelques liens perçus entre les devoirs et la réussite scolaire.

Tableau 5 Liens entre les devoirs et la réussite scolaire : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs et les leçons aident à réussir : 	<ul style="list-style-type: none"> parce que les résultats d'évaluation sont meilleurs quand on étudie. parce qu'on ne se fait pas déranger par ses amis quand on les fait. 	<ul style="list-style-type: none"> parce qu'ils les aident à pratiquer en mathématiques. parce qu'ils aident à mieux comprendre ce qu'ils ont appris. parce qu'ils aident à mieux assimiler ce qu'ils ont appris. parce que l'étude peut influencer les résultats aux examens. les élèves en difficulté, car ils les aident à mieux comprendre.
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs et les leçons n'aident pas à réussir : 	<ul style="list-style-type: none"> ceux qui ont des bonnes notes. si les devoirs sont 	<ul style="list-style-type: none"> en français. ceux qui sont déjà bons à l'école.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	faits « tout croche ». <ul style="list-style-type: none"> • parce que c'est plus important d'écouter en classe. • parce que celui qui ne comprend pas la matière ne sera pas capable de bien les faire. 	

Présentation des résultats

Comme l'illustre le tableau 5, les élèves de la classe d'adaptation scolaire estiment que les devoirs et les leçons sont en lien avec la réussite scolaire, et ce, parce que l'étude contribuerait à de meilleurs résultats scolaires. Ils affirment réussir mieux suite à la réalisation des devoirs et des leçons, puisque contrairement à la salle de classe, la maison représente un lieu d'étude plus tranquille à l'abri des distractions provenant de leurs amis. Cependant, selon ces jeunes, les devoirs ne sont pas utiles à la réussite pour les élèves qui ont déjà de bons résultats et pour les élèves qui ne font pas leurs devoirs de façon satisfaisante. Les jeunes ajoutent aussi que « c'est plus important d'écouter en classe » que de faire leurs devoirs parce que « celui qui ne comprend pas la matière ne sera pas capable de bien les faire » une fois à la maison.

Quant aux élèves de la classe ordinaire, ils disent eux aussi que les devoirs aident à mieux réussir à l'école parce qu'ils permettent de pratiquer les mathématiques, de mieux comprendre et assimiler ce qu'ils ont appris et parce que l'étude aide à mieux performer aux examens. En ce qui concerne le fait que les devoirs n'aident pas la réussite scolaire des bons élèves, les élèves de la classe ordinaire rejoignent leurs collègues de l'adaptation scolaire dans leurs propos. Ils ajoutent, cependant, qu'il n'y a aucun lien entre les travaux hors cours et la réussite en français.

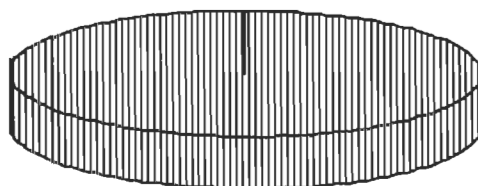
Discussion

Les commentaires de certains des élèves interrogés à l'effet que les devoirs aident à réussir rejoignent les propos des jeunes du primaire et de leurs parents qui ont participé à l'étude de Descôteaux (2007). Cette croyance semble en effet bien ancrée dans leurs mœurs. Toutefois, des résultats contradictoires sont relevés dans la littérature (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006; Cooper, Robinson et Patal, 2006; Cooper et Valentine, 2001). Il apparaît que le lien soit davantage significatif au secondaire qu'au primaire. Selon Palardy (1995), les devoirs et les leçons permettent d'augmenter le temps consacré aux « apprentissages » sans allonger le temps passé à l'école. Cooper (2001) avance qu'il est préférable d'augmenter graduellement le temps consacré aux devoirs de 15 minutes à chaque niveau scolaire et qu'il ne faut pas excéder deux heures par jour. Cependant, Karlovec et Buell (2001) mentionnent que deux heures de devoirs chaque soir, c'est un peu long.

4.2 MOTIVATION SCOLAIRE

Le second grand thème de la recherche est en lien avec la motivation scolaire. Il aborde donc la motivation qu'ont les élèves à apprendre et de la motivation qu'ils ont à faire leurs devoirs et leçons. Ce second thème est en lien avec le second objectif de recherche, soit documenter le lien entre les perceptions de l'utilité des devoirs et des leçons et leur influence sur la motivation scolaire des élèves du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire.

La figure 3 illustre la distribution des unités de sens pour ce thème.



Nombre d'unités
de sens : 179

Figure 3. Distribution des unités de sens pour le thème Motivation scolaire.

L'analyse des données permet de cerner les raisons qui font que les devoirs et les leçons contribuent ou non à la motivation scolaire des élèves. De plus, l'analyse de ces données rend aussi compte de la motivation scolaire des élèves non liée aux devoirs et aux leçons ainsi que des aspirations futures des jeunes interrogés.

Tableau 6 Motivation scolaire: quelques propos d'élèves

Classés	Elèves de la classe d'adaptation scolaire	Elèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs c'est motivant : 	<ul style="list-style-type: none"> parce que ça fait partie de l'école. quand on comprend parce que ça rend fier. parce que ça permet de se rassurer et de se sentir en confiance pour l'évaluation. en mathématiques et en géométrie. 	<ul style="list-style-type: none"> de s'appliquer quand tu ne comprends pas comme en mathématiques. parce qu'ils servent à s'améliorer, comme en lecture. quand ils sont dans une matière qu'on aime et qu'on comprend. quand ils sont dans une matière préalable à une autre.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs, ce n'est pas motivant : 	<ul style="list-style-type: none"> parce qu'il faut que tu les fasses quand tu arrives chez vous. parce que ça « écœure » en plus d'avoir de l'école le jour. parce qu'ils préféreraient faire autre chose le soir. parce qu'il y a des conséquences pour les devoirs non faits. parce que les heures de cours suffisent. parce que ça donne le goût de lâcher l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> parce qu'on aime avoir des moments de répit. parce qu'on est fatigué après une journée d'école. parce qu'ils aiment mieux faire d'autres activités le soir. quand c'est la fin de semaine. parce que ça empêche de relaxer. parce que ça empêche de passer du temps avec nos amis. parce qu'ils n'ont pas le goût de les faire, donc ils les font à la « botche ». parce qu'ils ont d'autres choses à faire.
<ul style="list-style-type: none"> Aller à l'école ce n'est pas motivant : 	<ul style="list-style-type: none"> à cause de l'horaire de la journée. à cause des devoirs faits la veille. à cause de certains profs. 	
<ul style="list-style-type: none"> Aller à l'école c'est motivant : 	<ul style="list-style-type: none"> à cause de l'horaire de la journée. à cause des profs. quand on aime la matière. 	<ul style="list-style-type: none"> quand tu aimes la matière.

Présentation des résultats

Ainsi, comme le démontre le tableau 6, les jeunes de la classe d'adaptation scolaire perçoivent les devoirs comme motivants parce que c'est quelque chose qui fait partie de l'école, qui les rend fiers lorsqu'ils les comprennent et qui leur permet de se sentir en confiance et prêts pour l'examen. Les élèves voient aussi les devoirs comme motivants lorsqu'ils sont réalisés dans une matière qu'ils aiment comme les mathématiques ou la

géométrie. Cependant, ces mêmes jeunes associent les devoirs et les leçons à la démotivation parce qu'ils doivent faire ces travaux lorsqu'ils arrivent à la maison et qu'avoir à faire des devoirs le soir les « écœure ». Bref, les jeunes trouvent dommage d'avoir des devoirs le soir en plus d'avoir de l'école le jour. De plus, ils se sentent démotivés face aux devoirs lorsque leur non-réalisation est associée à des conséquences. Cette démotivation peut même engendrer le goût de lâcher l'école. En ce qui concerne la fréquentation scolaire, les élèves de l'adaptation scolaire ont des perceptions ambivalentes. Ils voient l'école de façon démotivante lorsqu'ils ont eu des devoirs à faire la veille et lorsqu'ils n'aiment pas les cours prévus à l'horaire ou les enseignants avec qui ils auront à travailler durant la journée. À l'inverse, ils disent vouloir venir à l'école lorsqu'ils aiment la matière ou leur horaire de la journée et leurs enseignants. Les aspirations professionnelles de certains de ces élèves renvoient au travail de soudeur, de mécanicien ou travailleur social.

À l'instar de leurs collègues de l'adaptation scolaire, les élèves de la classe ordinaire voient les devoirs comme motivants parce que ça leur permet de s'appliquer quand ils ne comprennent pas en mathématiques, par exemple, ou parce qu'ils leur servent à s'améliorer en lecture. De plus, les devoirs influencent positivement la motivation des jeunes de la classe ordinaire quand ils sont dans une matière qu'ils aiment et qu'ils comprennent. Les devoirs dans une matière préalable à une autre sont aussi vus comme quelque chose de motivant pour les jeunes de la classe ordinaire. Cependant, certains de ces jeunes les perçoivent comme démotivants, car les devoirs les empêchent de relaxer le soir, de voir leurs amis ou encore de faire une activité qu'ils aiment. Comme ils n'ont pas le goût de faire leurs devoirs, ces élèves disent les faire à la hâte ou avoir autre chose à faire. Pour ces jeunes, l'école c'est motivant quand ils aiment la matière.

Discussion

D'abord, il est important de spécifier que lors de la période des devoirs et des leçons, le manque de connaissances au sujet des stratégies d'apprentissage, l'impression qu'il ne réussira jamais malgré les efforts ainsi que la redondance des tâches à effectuer, qui

diminuent l'intérêt de l'élève, sont tous des facteurs entraînant la démotivation scolaire chez les élèves ayant plus de difficultés scolaires (Viau, 1994, 2007).

Effectivement, les travaux de Bouffard, Mariné et Chouinard (2004) expliquent que

la motivation d'accomplissement en milieu de formation constitue un enjeu crucial dans nos sociétés contemporaines [...]. En effet, la motivation d'accomplissement, qui s'exprime par l'engagement et la persévérance, est un des principaux facteurs de la réussite des apprenants. L'engagement (voire le désengagement) dans les systèmes de formation de ces divers publics peut s'évaluer selon plusieurs critères comportementaux. (p. 3)

Selon ces auteurs, quand un élève est motivé, il s'investit personnellement dans sa formation et il se fixe des objectifs d'apprentissage élevés, ce qui conduit à de bons résultats et « l'ajustement social en classe. » Lorsqu'un élève rejette « des situations de formation, [c'est] le signe du désengagement et [ça] se manifeste par la passivité en classe, le manque de persévérance, l'adoption des buts d'évitement visant la préservation de l'estime de soi, l'absentéisme scolaire et l'abandon » (Bouffard et al., 2004, p. 3).

D'après plusieurs élèves interrogés, les devoirs nuisent à la motivation scolaire, surtout à celle des jeunes vivant avec des difficultés à l'école. En effet, les élèves ayant des difficultés sont plus enclins à être distraits, à perdre leur temps et à être lents à se mettre au travail (Garjria et al., 1995; Patton, 1994; Corno, 2000), donc la période de travaux hors cours est encore plus longue pour eux. De plus, comme ces jeunes ont souvent de la difficulté à comprendre la matière vue en classe, travailler sur la même chose le soir leur renvoie un sentiment d'incapacité car ils trouvent difficile de faire leurs devoirs et leurs leçons. Ils sont parfois incapables de compléter la tâche qui leur est demandée (Bédard-Hô et al., 1995).

Ces résultats corroborent ceux obtenus par Descôteaux (2007) et Xu et Corno (1998) à l'effet que la majorité des élèves du primaire aiment réaliser certains devoirs, mais qu'ils aiment mieux aller avec leurs amis ou faire autre chose. Si l'on se fie aux propos recueillis chez les élèves de la classe ordinaire comme chez ceux de la classe d'adaptation

scolaire, il en est de même pour les élèves québécois du secondaire. En effet, les jeunes ayant des difficultés voient donc les devoirs et les leçons comme quelque chose d'inutile qui leur est imposé (Bryan et al., 2001). La valeur qu'un élève accorde à une tâche influe sur sa motivation scolaire. Effectivement, lorsque la tâche est perçue comme intéressante, importante, attrayante, utile et stimulante par l'élève, il a tendance à la réaliser (Viau, 1994; 1999; 2007; 2009). Ceux qui vivent des difficultés et qui complètent ou tentent de compléter leurs travaux scolaires prennent plus de temps (Bédard-Hô et al., 1995) que leurs pairs sans difficulté et ils ont l'impression que l'école est bien souvent la source d'une partie de leur problème d'estime de soi car elle les compare avec les autres élèves. Dans la même veine, Epstein et al. (2001) mentionnent que les élèves éprouvant des difficultés peuvent arrêter de faire leurs travaux lorsqu'ils atteignent les niveaux supérieurs, car ils ont l'impression que les devoirs ne les aident pas dans leurs apprentissages. Cela réfère au sentiment de contrôlabilité qu'un élève ressent face à une tâche, car ce sont les perceptions de compétences et les perceptions attributionnelles d'une personne face à une tâche qui détermine la perception de contrôlabilité chez un élève (Viau, 2007). D'ailleurs, Rousseau et Deslandes (2008) estiment que les devoirs demandés aux élèves doivent contenir des consignes claires. Ils doivent aussi « mettre en œuvre des compétences ou des connaissances que l'enfant maîtrise déjà » (p.11). Patton (1994), dans le même sens, suggère à l'enseignant de sélectionner un type d'activité approprié pour les devoirs et les leçons, soit de donner un devoir que les élèves comprennent et qu'ils sont capables de faire en utilisant le matériel nécessaire. D'autres auteurs (Cooper, 2002; Cooper et Gerston, 2002; Hallam, 2004) expliquent que les devoirs peuvent parfois être négatifs, surtout lorsqu'ils sont trop longs, car ils enlèvent du temps de loisir aux enfants, réduisant ainsi la possibilité d'apprendre d'autres habiletés importantes dans la vie. Galloway et Pope (2007) abondent également en ce sens lorsqu'ils affirment que 56 % des élèves interrogés disent avoir abandonné un loisir car les devoirs leur prennent trop de temps. Ensuite, plus de 50 % des élèves interrogés par ces auteurs mentionnent que les devoirs leur donnent mal à la tête ou provoquent de l'anxiété et des difficultés à dormir.

Pour être motivants, il faut que les devoirs amènent une satisfaction chez l'élève. Les devoirs assignés comme une punition destinée à un groupe ou à un élève turbulent provoquent une démotivation chez les élèves et une perte de leur intérêt (Cooper, 1991; Corno, 1998; Patton, 1994). Les jeunes ayant des difficultés voient donc les devoirs comme quelque chose d'inutile qui leur est imposé (Bryan et al., 2001). Cela fait référence au concept de la valeur accordée par l'élève à la tâche développée (Viau, 1994, 1999, 2007, 2009). La valeur accordée à la tâche peut expliquer qu'un élève aura davantage tendance à réaliser des travaux qu'il perçoit comme intéressants, importants et utiles. Ce même élève sera plus enclin à laisser tomber des activités pédagogiques perçues comme ennuyantes et inutiles.. Les devoirs qui ont pour but un apprentissage non évalué ont plus de valeur aux yeux d'un élève, car il est permis de faire des erreurs.

Ensuite, Viau (2009) apporte une distinction intéressante entre motivation et passion. Cet auteur explique que la motivation est « un état moins spontané, par lequel l'élève choisit délibérément de faire des activités, de s'y engager et de persévérer dans l'accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). La passion, quant à elle, suppose l'intérêt spontané qu'un élève a pour une activité (Viau, 2009). Comme l'intérêt face aux activités scolaires n'est pas un prérequis chez les élèves québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire, c'est au niveau de l'augmentation de la motivation scolaire que l'école doit travailler.

Pour venir augmenter la motivation des élèves, Rousseau et Deslandes (2008), dans une réflexion, suggèrent à l'élève de faire ses devoirs avec l'aide d'une autre personne. Au dire de Katz, Kaplan et Geta (2010), plusieurs enseignants se plaignent d'un manque de motivation des élèves en classe. Bouffard, Mariné et Chouinard (2004) indiquent qu'il en est ainsi lorsque les élèves sont engagés dans une tâche académique qui ne les intéresse pas et qu'ils trouvent inutile. Les élèves sont donc plus enclins à atteindre des niveaux scolaires plus élevés, à retenir les contenus et à manifester un comportement approprié lorsqu'ils sont engagés dans des tâches qui leur plaisent que lorsqu'ils les font pour plaire à autrui ou encore pour éviter de se faire punir ou de se sentir stupide. Un devoir perçu comme intéressant par les élèves leur est plus facile à compléter (Bembennutty, 2010;

Vatterott, 2008). Effectivement, Krapp, Hidi et Renniger (1992) expliquent que le goût qu'éprouve un élève de faire une activité pédagogique est souvent proportionnel au lien qui existe entre cette activité et ses intérêts personnels. Dans ce sens, Amerine, Pender et Schuler (2009) affirment que la motivation scolaire explique en partie pourquoi les devoirs de certains élèves ne sont pas complétés. Les auteures proposent de soutenir leur motivation en offrant des incitatifs tels que encouragements et récompenses. Walker et al. (2004) abondent en ce sens quand ils affirment que les parents doivent encourager et récompenser les efforts de leurs enfants lors des devoirs et des leçons. Finalement, toujours selon Amerine, Pender et Schuler (2009), certains élèves choisissent simplement de ne pas faire les devoirs assignés car ils les trouvent trop faciles, trop difficiles ou trop longs. Ces propos rejoignent donc ceux des élèves interrogés dans le cadre de notre étude et de celles de Cooper (1991) et Corno (1998, 2000). Deslandes et Rousseau (CRSH, 2004-2008b) expliquent pour leur part que 3 % des élèves qu'elles ont interrogés mentionnent aimer beaucoup les devoirs, alors que 36 % indiquent ne pas les aimer du tout. Selon ces mêmes auteures, 37 % des élèves interrogés affirment que les devoirs les aident à avoir un intérêt pour l'école, alors que 19 % disent que les devoirs les aident à aimer l'école.

4.3 RÉALISATION DES DEVOIRS ET DES LEÇONS

Le troisième grand thème de notre recherche concerne la réalisation des devoirs et des leçons. Il est divisé en cinq sous-thèmes qui comprennent les demandes d'aide et les stratégies externes utilisées par l'élève lors de difficultés durant les devoirs et les leçons; les stratégies instrumentales utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons et l'aide familiale reçue; le rôle de l'enseignant durant les devoirs et les leçons; l'attitude et la participation des parents à l'égard des devoirs et des leçons; et les stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons. Ce thème est en lien avec le premier objectif de recherche qui traite des perceptions des jeunes du secondaire en lien avec l'utilité des devoirs et des leçons.

La figure 4 illustre la distribution des unités de sens pour ce thème.

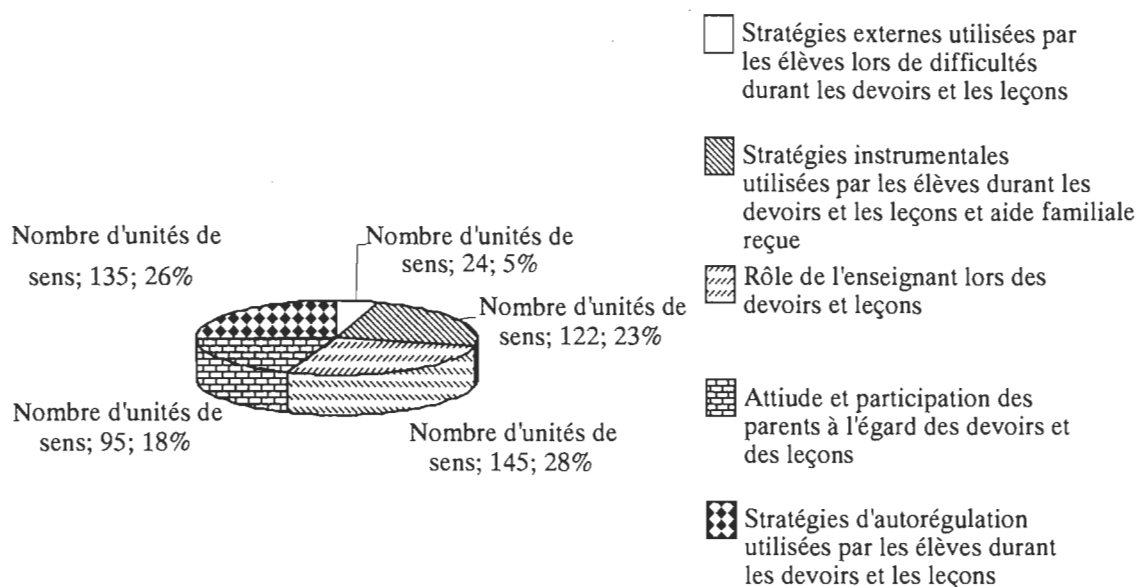


Figure 4. Distributions des unités de sens pour le thème Réalisation des devoirs et des leçons.

4.3.1 Demande d'aide : Stratégies externes utilisées par l'élève lors de difficultés durant les devoirs et les leçons

L'analyse des données permet de mieux comprendre quelles sont les stratégies externes utilisées par les élèves lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés durant la période des devoirs et des leçons. Le tableau 7 illustre quelles sont les stratégies utilisées par l'élève lorsqu'il rencontre des difficultés dans la réalisation de ses devoirs et de ses leçons.

Tableau 7 Demande d'aide. Stratégies externes utilisées par l'élève lors de difficultés durant les devoirs et les leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Lorsqu'il éprouve de la difficulté à réaliser ses devoirs et ses leçons, l'élève : 	<ul style="list-style-type: none"> demande de l'aide à l'enseignant. demande de l'aide à un autre membre de la famille. demande de l'aide « à un autre élève ». dit « revoir la matière et vérifier les mots qu'il ne connaît pas au dictionnaire ». 	<ul style="list-style-type: none"> attend au lendemain afin de demander à l'enseignant. se change les idées avant de revenir au travail à effectuer. se présente au rattrapage. suit des cours privés.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	<ul style="list-style-type: none"> • utilise l'ordinateur, « mais ça ne l'aide pas à apprendre, car [la machine] fait tout le travail ». • utilise des outils de références. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'élève, la réalisation des devoirs est difficile : 	<ul style="list-style-type: none"> • en français. • en mathématiques. • en anglais. 	<ul style="list-style-type: none"> • en anglais. • en mathématiques où comme ils « rushent » pour faire leurs devoirs, ils les font pour s'en débarrasser.
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève n'éprouve pas ou peu de difficultés dans la réalisation de ses devoirs, 		<ul style="list-style-type: none"> • car il utilise ses notes de cours afin de s'y référer.

Présentation des résultats

Comme le démontre le tableau 7, les élèves de la classe d'adaptation scolaire s'entendent pour dire que le français, les mathématiques et l'anglais sont les matières les plus difficiles lorsque vient le temps de réaliser leurs devoirs et leurs leçons. Il faut spécifier que ces élèves n'ont pour la majorité que ces trois matières à leur horaire. Lorsqu'ils éprouvent des difficultés, les élèves du secteur de l'adaptation scolaire demandent de l'aide à leur enseignant, à un autre élève ou à un membre de leur famille. Le dictionnaire, l'ordinateur et des outils de références sont autant de moyens utilisés par ces élèves pour faire face aux difficultés.

Lorsqu'ils éprouvent des difficultés, les élèves de la classe ordinaire demandent de l'aide à l'enseignant ou se changent les idées pour revenir ensuite au travail. Ce sont les matières correspondant à l'anglais et aux mathématiques qui causent plus de problèmes aux élèves. Ils disent même faire leurs devoirs de mathématiques pour s'en débarrasser

car ils les trouvent difficiles. L'élève qui éprouve peu ou n'éprouve pas de difficultés réfère à ses notes de cours.

Bref, les élèves de la classe d'adaptation scolaire et ceux de la classe ordinaire se rejoignent dans leurs propos quand ils affirment que les mathématiques et l'anglais sont les matières les plus difficiles pour eux et qu'ils sollicitent souvent l'enseignant pour obtenir de l'aide. Cependant, les ressources utilisées par les élèves de la classe d'adaptation scolaire sont plus d'ordre humain que matériel.

Discussion

Peu d'auteurs extrapolent sur les stratégies utilisées par les élèves lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés dans la réalisation de leurs devoirs et leçons. Les propos des élèves rejoignent tout de même les travaux de Glasman (2009) qui affirme que les élèves vivant des problèmes avec leurs devoirs sollicitent l'aide de leur fratrie et de leurs parents. O'Melia et Rosenberg (1994, cités par Jenkins et O'Connor, 2003) suggèrent aux élèves vivant des difficultés scolaires de faire leurs devoirs en groupe. Dans la même foulée, une réflexion menée par Rousseau et Deslandes (2008) donne des pistes de solutions afin d'aider les élèves vivant des difficultés scolaires et leurs parents à rendre « moins pénible » la période des devoirs et des leçons. La présence des parents ou d'une autre personne pouvant aider l'enfant durant cette période est souhaitable. Les mêmes auteures suggèrent aux parents d'un élève vivant avec des difficultés importantes d'apporter une aide plus grande lorsque le devoir touche ces difficultés, mais il faut s'assurer de ne pas faire tout le devoir à sa place.

Ensuite, selon Garja et Salend (1995), les élèves ayant des difficultés sont plus enclins à commencer leurs devoirs et leçons par ceux qu'ils ont plus de facilité à réaliser, ce qui va à l'encontre des propos rapportés par les élèves de la classe ordinaire lors des entrevues que nous avons effectuées. De plus, ces auteurs affirment que les élèves ayant des difficultés scolaires ont tendance à abandonner la réalisation de leurs devoirs lorsque le

travail à faire est trop difficile plus fréquemment que leurs collègues qui n'éprouvent pas de difficultés. C'est pourquoi Rousseau et Deslandes (2008) préconisent la qualité du travail effectué plutôt que la quantité.

4.3.2 Stratégies instrumentales utilisées par les élèves dans la réalisation des devoirs et aide familiale reçue

L'analyse des données permet de mieux comprendre quelles sont les stratégies instrumentales utilisées par les élèves dans la réalisation de leurs devoirs.

Tableau 8 Stratégies instrumentales utilisées par les élèves dans la réalisation des devoirs et aide familiale reçue : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Pour effectuer leurs devoirs et leçons, les élèves reçoivent de l'aide de : 	<ul style="list-style-type: none"> leur frère ou leur sœur. leurs parents. l'enseignant le lendemain matin. 	<ul style="list-style-type: none"> leurs parents, mais ceux-ci ne sont pas toujours en mesure de les aider. leur fratrie.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves ne reçoivent pas d'aide pour réaliser leurs devoirs quand : 		<ul style="list-style-type: none"> leurs parents n'ont pas les capacités pour les aider.
<ul style="list-style-type: none"> L'élève apporte de l'aide : 		<ul style="list-style-type: none"> à son frère plus jeune. en prêtant ses notes de cours.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves qui désirent ne pas oublier leurs devoirs : 		<ul style="list-style-type: none"> les écrivent dans leur agenda ou leur carnet de route. utilisent leur mémoire, ce qui n'est pas infallible selon les jeunes.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves qui oublient leurs choses à l'école : 		<ul style="list-style-type: none"> le font parfois de façon volontaire. le font majoritairement de façon involontaire. inversent leurs cartables lorsqu'ils sont identiques. tentent de se débrouiller avec ce qu'ils ont pour

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
		faire leur travail. • le font deux ou trois fois par étape ou trois fois par semaine, selon les élèves.
• Pour éviter les oublis, les élèves :		• mettent leurs choses dans leur sac au fur et à mesure. • se remémorent ce qu'ils ont fait dans la journée afin de rien oublier.

Présentation des résultats

Comme le démontre le tableau 8, les élèves de l'adaptation scolaire qui ont besoin d'assistance lors de leurs devoirs et leçons demandent de l'aide des membres de leur famille, dont leurs parents. L'enseignant est aussi une ressource mentionnée par les jeunes pour les aider lorsqu'ils ont de la difficulté avec leurs devoirs et leurs leçons. Il est important de préciser que les élèves de la classe d'adaptation scolaire n'ont pas été interrogés de la même façon que les élèves de la classe ordinaire pour le thème aide reçue. Effectivement, les questions destinées aux jeunes de la classe ordinaire abordaient l'aide que les élèves pouvaient apporter aux autres ainsi que les raisons qui expliquent l'absence d'aide reçue. Ces questions n'étaient pas proposées aux élèves de la classe d'adaptation scolaire. Ensuite, le protocole d'entrevue destiné aux élèves de la classe ordinaire comportait une section sur leur motivation à réaliser les devoirs et les leçons. Cette section n'était pas présente dans le protocole d'entrevue destiné aux élèves de la classe d'adaptation scolaire.

En ce qui concerne les jeunes de la classe ordinaire, ils expliquent recevoir l'aide de leurs parents, des autres membres de leur famille ou de leur enseignant. L'agenda est utilisé par les élèves de la classe ordinaire afin de ne pas oublier leurs devoirs. Mettre les choses nécessaires à la réalisation des travaux hors cours dans le sac d'école au fur et à mesure est aussi une solution adoptée par les élèves de la classe ordinaire afin de ne pas oublier leurs effets scolaires à l'école. Finalement, afin de faciliter la réalisation des devoirs et des leçons, les élèves de la classe ordinaire mentionnent commencer par ce qu'ils aiment le moins afin de s'en débarrasser plus vite.

Discussion

En ce qui concerne la stratégie utilisée par les élèves interrogés lorsqu'ils ont besoin d'aide, soit de demander cette aide à quelqu'un, Goupil, Comeau et Doré (1997) viennent rejoindre ces propos en affirmant que l'élève peut recourir au support de « ses pairs, de ses parents ou d'autres personnes » pour réaliser ses devoirs (p. 108). De plus, les travaux de Cameron et Bartel (2008) et ceux de Shumow et Miller (2001) viennent nuancer les propos des élèves lorsqu'ils expliquent que les parents des élèves du secondaire tendent à s'impliquer moins directement dans les devoirs de leurs enfants. Cependant, Cameron et Bartel (2008) expliquent que bien que les parents d'élèves du secondaire s'impliquent moins directement durant la période des devoirs et des leçons, ils supportent tout de même leur enfant dans la réalisation de leurs travaux. En fait, les travaux de Xu et Corno (2003) ont montré que l'implication parentale lors des devoirs et des leçons favorise à long terme le développement de stratégies d'autorégulation, notamment celles associées à l'automotivation, le contrôle de ses émotions et la gestion du temps. De plus, ils le font dans le but de développer l'autonomie et le sens des responsabilités de leur rejeton. Cependant, les auteurs spécifient que l'aide n'est parfois pas la bienvenue par les adolescents.

En ce qui concerne les stratégies instrumentales utilisées par les élèves en cas d'oublis, les travaux de Garja et Salend (1995) mentionnent que les élèves ayant des difficultés

sont souvent plus enclins à oublier quels devoirs sont assignés que leurs collègues qui n'en éprouvent pas. Ces élèves sont aussi, selon ces auteurs, ceux qui oublient le plus souvent le matériel nécessaire à la réalisation de leurs devoirs et leçons et à rapporter leurs devoirs en classe.

4.3.3 Attitude et participation des parents à l'égard des devoirs et des leçons

L'analyse des données vient mettre en évidence l'attitude et la participation perçues des parents lors de la période des devoirs et des leçons. Cette analyse permet aussi de mieux comprendre ce que les élèves interrogés entendent par une attitude et une participation positive ou négative lors de la période des devoirs et des leçons.

Tableau 9 Attitude et participation à l'égard des devoirs et des leçons: quelques propos d'élèves

Concepts	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Lors de la période des devoirs et des leçons, les parents ont une attitude négative quand ils : 		<ul style="list-style-type: none"> n'encouragent pas leurs enfants. s'informent juste de ce que leur enfant a à faire. veulent seulement savoir si leur enfant a fait ou non ses devoirs et ses leçons. ne vérifient pas les devoirs et les leçons.
<ul style="list-style-type: none"> Lors de la période des devoirs et des leçons, les parents ont une attitude positive quand ils : 		<ul style="list-style-type: none"> s'informent de ce que leur enfant a à faire et qu'ils lui demandent de les faire sans trop insister. encouragent leur enfant par des paroles. contrôlent la qualité des travaux de leur enfant. donnent des cadeaux ou de l'argent à leur enfant

Concepts	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
		<p>pour le féliciter.</p> <ul style="list-style-type: none"> • rappellent à leur enfant l'importance de faire leurs travaux en leur disant que « s'ils étudient, ils feront une bonne vie ». • rappellent à leur enfant l'importance des travaux à faire. • offrent de l'aide à leur enfant. • montrent à leur enfant qu'ils n'aiment pas recevoir des téléphones de l'école. • encadrent leur enfant de façon serrée quand les devoirs sont liés à un examen.
<ul style="list-style-type: none"> • Les jeunes font leur devoirs pour : 		<ul style="list-style-type: none"> • faire plaisir à leurs parents.
<ul style="list-style-type: none"> • Les parents ne s'impliquent pas dans les devoirs de leur enfant quand : 		<ul style="list-style-type: none"> • ils sont absents.
<ul style="list-style-type: none"> • Les parents s'impliquent dans les devoirs de leur enfant quand : 		<ul style="list-style-type: none"> • ils les encouragent par des paroles comme : « Tu es capable! ». • ils leur disent d'aller voir l'enseignant pour avoir de l'aide.

Présentation des résultats

Ainsi, comme le démontre le tableau 9, les élèves de l'adaptation scolaire n'ont pas été interrogés au sujet des attitudes des parents durant les devoirs et les leçons.

En ce qui concerne les jeunes de la classe ordinaire, ils disent que les parents qui ont une attitude négative lors de la période des devoirs et des leçons n'encouragent pas leur enfant ou ne les vérifie pas, tandis que ceux qui ont une attitude positive offrent des

encouragements par des paroles, des gestes, des cadeaux ou en s'informant de ce que le jeune a à faire. De plus, ces parents contrôlent la qualité des travaux, rappellent l'importance de les faire, offrent de l'aide à leur enfant et l'encadre de façon serrée si les devoirs sont liés à un examen et en l'informant qu'ils n'aiment pas avoir des téléphones de l'école. Les jeunes disent faire leurs devoirs pour faire plaisir à leurs parents.

Discussion

En ce qui concerne l'attitude et la participation des parents lors de la période des devoirs et des leçons, les travaux de Walker et al. (2004, 2009) expliquent que l'implication des parents peut prendre plusieurs formes comme les valeurs, les buts et les attentes des parents, l'implication dans des activités basées à la maison, l'implication dans la communication entre l'école, la famille et la communauté et leur implication dans des activités qui ont l'école pour base. Selon Rousseau et Deslandes (2008), dans une réflexion, « tout comme l'enseignant, le parent doit aussi contribuer au développement de compétence de son enfant, et ce, même en contexte de réalisation des devoirs » (p. 11).

Les propos de Glasman (2009) rejoignent ceux des élèves interrogés dans le cadre de cette étude lorsque l'auteur mentionne que les élèves ont souvent besoin d'aide lorsqu'ils réalisent leurs devoirs à la maison. L'aide provient souvent des parents ou de la fratrie. Cependant, ce ne sont pas tous les parents qui sont en mesure d'aider leurs enfants, car ce ne sont pas toutes les familles qui ont la même histoire éducative ou culturelle (Glasman, 2009). Les propos de Deslandes et al. (2008), Corno (2000), Glasman (2009), Landing-Corretjer (2009) et de Sui-chu Ho (2006) vont aussi en ce sens car selon ces auteurs, l'implication des parents lors des devoirs et des leçons est moins fréquente dans les familles non traditionnelles, moins fortunées et dont les enfants éprouvent des difficultés. Cette implication parentale serait aussi moins importante au secondaire (Cameron et Bartel, 2008; Conseil canadien de l'apprentissage, 2009). De plus, selon Cooper et al. (2002), Grolnick, Benjet, Kurowski et Apostoleris (1997), Guryan, Hurst et Kearney (2008), Safont-Mottay, Ourayrie-Roussel et Lescaret (2009), ce sont les mères qui

s'impliquent le plus dans les devoirs et les leçons de leurs enfants. Cooper et al. (2000) abondent dans le même sens que les élèves de la classe ordinaire lorsqu'ils affirment que l'implication parentale lors des devoirs et des leçons des adolescents sous forme d'encouragement, d'aide, de discussion par rapport à l'école, aux choix de cours ou à l'avenir, prédit la réussite scolaire du jeune. En ce sens, les résultats obtenus par Deslandes et Rousseau (2004-2008b) auprès d'élèves du secondaire montrent que 75 % des jeunes interrogés reçoivent souvent de l'aide de la part de leurs parents dans un devoir qu'ils sont supposés faire seuls et 6 % mentionnent que leurs parents les aident souvent à terminer leurs devoirs plus rapidement. De plus, 41 % des jeunes disent recevoir de l'aide de la part de leurs parents car ils en ont besoin, et 34 % des jeunes expliquent demander de l'aide à leurs parents car ils ne comprennent pas leurs devoirs. Cependant, 6 % mentionnent que c'est plus difficile de réaliser ses devoirs lorsqu'un parent les aide.

Aussi, Cooper et Lindsay (2000) et Cooper et al. (2002) affirment que ce n'est pas toute l'implication parentale lors des devoirs et des leçons qui est positive. Dans l'étude menée par Cooper et al. (2000), près de la moitié des parents expliquent accorder de l'aide à leur enfant même si ce n'est pas requis et veulent s'assurer de la compréhension de leur enfant. Ces propos rejoignent ceux des élèves de la classe ordinaire qui mentionnent recevoir de l'aide de leurs parents. Selon Cooper et Lindsay (2000), le support accordé par les parents à leurs enfants lors de la période des devoirs et leçons peut être lié au style parental, ce qui peut influencer la réussite scolaire des enfants. En effet, selon certains enseignants interrogés dans cette étude, les parents des élèves qui réussissent moins ne s'impliquent pas assez dans leurs études. Cependant, les parents des élèves qui réussissent bien s'impliquent adéquatement lors des devoirs et des leçons, cela selon les mêmes auteurs.

En ce qui concerne la perception de l'utilité des devoirs et des leçons, les travaux de Safont-Mottay et al. (2009) démontrent que les élèves les perçoivent plus utiles que leurs parents. Les enseignants affirment que les parents ont une responsabilité à assumer face aux devoirs de leurs enfants. En effet, selon les enseignantes interviewées, les parents

manquent à leur responsabilité lorsqu'ils vont en voyage avec leurs enfants durant l'année scolaire ou encore lorsqu'ils n'aident pas leur enfant à développer son autonomie (Deslandes, 2009a)

4.3.4 Rôle de l'enseignant durant les devoirs et les leçons

L'analyse des données permet de mettre en relief la perception qu'ont les élèves du rôle de l'enseignant lors de la période des devoirs et des leçons. De plus, les données analysées rendent compte des conséquences attribuées en cas de non complétion des devoirs et mentionnent les raisons qui poussent un élève à se présenter au rattrapage offert par l'enseignant.

Tableau 10 Rôle de l'enseignant durant les devoirs et les leçons: quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant : 	<ul style="list-style-type: none"> • ne doit pas assigner plus de cinq ou six pages de devoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> • est disponible lorsque ses élèves ont de la difficulté avec leurs devoirs ou la matière. • explique à l'avance le travail à faire en devoirs. • apporte des explications supplémentaires. • est disponible pour du rattrapage si les élèves en ont besoin. • laisse une petite chance aux élèves lors de devoirs non faits.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour gérer les devoirs, : 	<ul style="list-style-type: none"> • les enseignants donnent des retenues. 	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant ne les vérifie pas systématiquement. •
<ul style="list-style-type: none"> • Les conséquences pour les devoirs non faits 	<ul style="list-style-type: none"> • sont des retenues après trois devoirs non faits. • sont des retenues 	<ul style="list-style-type: none"> • sont de retenues

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	lorsque les élèves ne s'appliquent pas lorsque les devoirs sont trop longs.	
<ul style="list-style-type: none"> Lorsqu'ils ont de la difficulté, les élèves se présentent au rattrapage 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> à l'heure du midi, car les enseignants l'offrent à ce moment. le matin ou le soir, car c'est l'heure prévue pour le rattrapage visant à la reprise d'un cours échoué.

Présentation des résultats

Le tableau 10 présente la perception qu'ont les élèves de la classe ordinaire du rôle de l'enseignant lors des devoirs et des leçons. Les participants affirment que l'enseignant est disponible pour du rattrapage lorsque ses élèves ont de la difficulté avec leurs devoirs ou la matière.

Les élèves de l'adaptation scolaire n'ont pas été interrogés sur le rôle spécifique de l'enseignant lors des devoirs et des leçons. En ce qui concerne la gestion des devoirs, les élèves des deux secteurs indiquent que les enseignants donnent des retenues. Dans le même ordre d'idées, les jeunes expliquent que les élèves reçoivent des retenues après trois devoirs non faits, et ce, lorsque les élèves ne s'appliquent pas et lorsque les devoirs sont trop longs. Les élèves estiment aussi que cinq ou six pages de devoirs suffisent.

Les jeunes de la classe ordinaire expliquent que l'enseignant explique le travail à faire en devoirs, qu'il apporte des explications supplémentaires, qu'il est disponible pour du rattrapage si les élèves en ont besoin et qu'il laisse une petite chance aux élèves lorsqu'ils ne les ont pas faits. Ces élèves expliquent se présenter au rattrapage le midi, car c'est à ce moment qu'il est offert ou encore le matin ou le soir s'ils ont échoué un cours, car le rattrapage pour ce type d'échec est offert à ces moments de la journée.

Discussion

Il faut d'abord mentionner que peu d'études ont été réalisées au sujet du rôle de l'enseignant dans l'assignation des devoirs et des leçons et celles qui ont été réalisées l'ont été avec des enseignants du primaire.

Néanmoins, les propos recueillis chez les élèves de la classe d'adaptation scolaire quant au rôle de l'enseignant lors de l'assignation des devoirs et des leçons abordent surtout des conséquences appliquées par les enseignants lorsque les devoirs ne sont pas faits. Cette pratique est contraire aux propos de Xu (2011) qui explique plutôt que les enseignants devraient donner une rétroaction quant aux devoirs et aux leçons afin d'encourager les élèves à les compléter. De plus, selon Deslandes (2009a), certains enseignants déclarent donner des conséquences afin d'obliger les élèves à faire leurs devoirs et leçons durant les récréations ou encore durant les weekends. Salend et Schliff (1989) abondent en ce sens en affirmant que 70 % des enseignants qu'ils ont interrogés indiquent assigner souvent ou parfois des devoirs. La moitié des enseignants interrogés par ces auteurs affirment utiliser des récompenses afin d'inciter les élèves à faire leurs devoirs, alors qu'une minorité, soit près de 3 % seulement, expliquent retirer des privilèges aux élèves en cas de non complétion. D'autres encore exigent que les devoirs et les leçons soient retournés et signés par les parents. Précisons que les travaux de Deslandes (2009a) réalisés en contexte d'enseignement primaire rejoignent les propos des jeunes de la classe ordinaire au sujet du rôle de l'enseignant. En effet, les enseignants ayant participé à l'étude croient qu'il relève de leur responsabilité de couvrir la matière qui doit être complétée en classe avant d'assigner un devoir lié à celle-ci. Selon les dires des enseignants interrogés par Deslandes (2009a), les parents n'ont pas nécessairement à être au parfum des concepts étudiés en classe puisque la théorie a déjà été abordée en classe. Les enseignants estiment aussi que c'est leur responsabilité d'expliquer aux parents le fonctionnement des devoirs et de la classe ainsi que d'assurer un support à l'élève lors de la réalisation des devoirs et des leçons. Enfin, les enseignants du primaire rencontrés par

la même chercheure suggèrent à certains élèves de participer au service d'aide aux devoirs. Il semble que dans notre étude, l'aide aux devoirs soit remplacée par la notion de rattrapage. Plus spécifiquement, Bembennutty (2010) et Goupil et al. (1997) affirment que l'enseignant a, dans la planification et d'explication des devoirs et des leçons et un rôle d'assignation. Bien qu'il confirme le rôle de planification des devoirs de l'enseignant en expliquant que les devoirs que les élèves préfèrent sont ceux qu'ils planifient avec l'enseignant, Hanes (1990, cité dans Henson et Eller, 1999) ajoute un rôle de gestion des devoirs à l'enseignant. Cet auteur explique que les enseignants de la majorité des écoles apportent une rétroaction rapide aux élèves concernant leurs devoirs et leçons, car ils ont très peu de contrôle sur le comportement des élèves en dehors de la classe. Plus spécifiquement, Hanes (1990) propose un système de cogestion des devoirs entre l'enseignant et les élèves afin de diminuer le temps consacré à la gestion des devoirs et des leçons. Ensuite, Good et Brophy (1997, cités dans Henson et Eller, 1999) et Landing-Corretjer (2009) ajoutent que certains élèves ayant des difficultés scolaires ne complètent pas leurs devoirs et leçons car ils sont trop difficiles pour eux.

4.3.5 Stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons

L'analyse des données permet de cerner les stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons.

Tableau 11 Stratégies d'autorégulation utilisées par l'élève lors des devoirs et des leçons: quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Pour ce qui est de la concentration, les élèves : 	<ul style="list-style-type: none"> ont moins de difficulté à se concentrer sur les devoirs en adaptation scolaire qu'au régulier car ils en voient l'utilité. disent être plus concentrés en faisant leurs devoirs qu'à 	<ul style="list-style-type: none"> disent avoir besoin d'un endroit calme pour travailler. disent écouter la télévision ou de la musique.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	l'école, car ils ne se font déranger par leurs amis.	
<ul style="list-style-type: none"> En ce qui concerne la charge de travail, les élèves disent : 	<ul style="list-style-type: none"> que les enseignants ne doivent pas assigner trop de devoirs, car les élèves ne s'appliquent pas lorsque les devoirs sont trop longs. que cinq ou six pages de devoirs suffisent. 	<ul style="list-style-type: none"> que le nombre d'enseignants au secondaire implique une augmentation de la charge de travail. que le fait de commencer les devoirs en classe diminue la charge de travail.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves disent avoir de la difficulté à gérer leur temps : 	<ul style="list-style-type: none"> pour les recherches à longue échéance. 	

Présentation des résultats

Les élèves de la classe d'adaptation scolaire affirment, dans le tableau 11, qu'ils ont moins de difficulté à se concentrer sur leurs devoirs maintenant qu'ils sont dans le secteur de l'adaptation scolaire car ils voient l'utilité de ceux-ci. Ces mêmes élèves affirment qu'ils trouvaient plus difficile de se concentrer sur leurs devoirs lorsqu'ils fréquentaient le secteur régulier car ils n'en percevaient pas l'utilité. Les élèves de la classe d'adaptation scolaire expliquent être plus concentrés en faisant leurs devoirs à la maison qu'à l'école car ils ne se font déranger par leurs amis. Quant à la charge de travail, les élèves du secteur de l'adaptation scolaire estiment que les enseignants ne devraient pas assigner trop de devoirs. Ces derniers croient que les élèves ne s'appliquent pas lorsque les devoirs sont trop longs. Selon eux, cinq ou six pages suffisent. Enfin, en ce qui concerne la gestion du temps, les élèves parlent surtout de la difficulté qu'ils ont à gérer leur temps quand ils ont des projets ou des recherches de longue échéance à faire.

Quant aux élèves de la classe ordinaire, ils affirment avoir besoin d'un endroit calme pour travailler et disent écouter la télévision ou de la musique pour aider à leur concentration.

De plus, ces jeunes s'expriment sur la charge de travail en expliquant que le nombre d'enseignants au secondaire implique une augmentation de la charge de travail, mais que le fait de commencer les devoirs en classe la diminue.

Discussion

Xu et Corno (2003) présentent cinq stratégies d'autorégulation, soit la motivation, l'espace où les devoirs et les leçons sont réalisés, la concentration, le contrôle des émotions et la gestion du temps. Deslandes et Rousseau (2008b) précisent que les élèves du secondaire ont tendance à faire plus d'efforts dans le but d'éviter de rêver éveillé et de jaser de sujets qui ne sont pas liés à leurs devoirs et leçons. Cela rejoint les propos des jeunes du secteur de l'adaptation scolaire lorsqu'ils expliquent avoir plus de facilité à se concentrer lors des devoirs à la maison qu'à l'école. De plus, le fait que les élèves affirment ne pas s'appliquer lorsque les devoirs sont trop longs va dans le sens de certains auteurs (Bembennutty, 2010; Cooper, 2002; Cooper et al., 2002; Galloway et Pope, 2007; Grussin, 1994) qui rapportent que les élèves n'aiment pas faire des devoirs trop longs car cela leur enlève du temps de loisir. Dans la même foulée, les travaux de Garja et al. (1995) démontrent aussi que les élèves ayant des difficultés scolaires sont plus enclins à avoir besoin d'une pause après trente minutes de travail que ceux qui n'éprouvent pas de difficulté et qu'ils préfèrent davantage être avec leurs amis ou faire une autre activité que de faire leurs devoirs que leurs collègues de la classe ordinaire.

Selon Xu (2006), le développement des stratégies d'autorégulation liées à l'attention et à la charge de travail se fait indépendamment du sexe de l'élève. Cependant, il affirme que les filles ont plus de facilité à gérer leur temps et à le planifier. Il est, selon cet auteur, plus rare que celles-ci se présentent en classe avec des devoirs incomplets. Les propos de Garja et al. (1995) rejoignent les propos des élèves de la classe d'adaptation scolaire quand ils démontrent que ces élèves ont plus de difficulté à gérer leur temps lorsqu'ils ont des recherches ou des projets à faire.

Ensuite, Corno et Xu (2004) affirment, à l'instar des jeunes fréquentant la classe d'adaptation scolaire, que les devoirs et les leçons ne sont pas un jeu et que les jeunes les complètent rarement en s'exclamant : « C'est donc plaisant de faire des devoirs et leçons! », et ce, car les devoirs sont assignés par l'enseignant et doivent être complétés selon sa planification et ses exigences. Cependant, les travaux de Sawyer et al. (1996) expliquent que les élèves ayant des difficultés doivent avoir une attitude positive, une bonne compréhension et de la volonté pour bien réaliser leurs devoirs. Xu (2009) mentionne, quant à lui, que les élèves qui utilisent de bonnes stratégies d'autorégulation dans la réalisation de leurs devoirs et leçons ont tendance à réussir davantage à l'école. Cet auteur mentionne aussi que l'attitude de l'élève face aux devoirs influence les stratégies utilisées par l'élève en classe ou durant la période de devoirs à la maison. Par exemple, un élève qui a une attitude positive face aux devoirs et aux leçons utilisera de meilleures stratégies d'autorégulation tant en classe que durant la période de devoirs. Il sera par exemple capable de mieux gérer son stress, de mieux gérer son temps et d'organiser son espace que celui qui est démotivé.

4.4 PERCEPTIONS SUR LES CARACTÉRISTIQUES DES DEVOIRS ET DES LEÇONS

Le quatrième grand thème de notre recherche concerne les caractéristiques des devoirs et des leçons. Il est ensuite divisé en deux sous-thèmes qui comprennent la complétion et le temps consacré aux devoirs et aux leçons, ainsi que les types et la fréquence des devoirs et des leçons. Ce thème est lié au premier objectif de recherche qui traite des perceptions des élèves québécois du secondaire en lien avec l'utilité des devoirs et des leçons.

La figure 5 illustre la distribution des unités de sens pour ce thème.

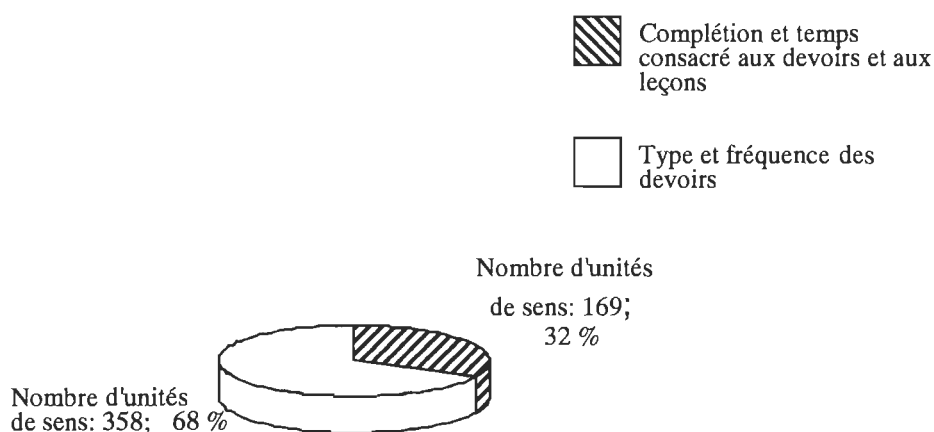


Figure 5. Distribution des unités de sens pour le thème Perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons.

4.4.1 Complétion et temps consacré aux devoirs et aux leçons

L'analyse des données rend compte des raisons qui font que les élèves complètent ou non leurs devoirs et leçons. De plus, elle met en évidence le temps que les élèves consacrent aux devoirs et aux leçons, les lieux dans lesquels ils travaillent et les raisons qui poussent les jeunes à travailler dans un lieu plutôt qu'un autre et à un moment de la journée en particulier.

Tableau 12 Complétion et temps consacré aux devoirs et aux leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves décident ou non de compléter leurs devoirs, car : 	<ul style="list-style-type: none"> « il fait beau dehors ». le soir, ce n'est pas fait pour ça, mais pour s'amuser. ils n'ont pas écouté 	<ul style="list-style-type: none"> ils ne font qu'une partie de chaque devoir.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
	<p>en classe et ils ne sont pas capables de faire leurs travaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> ils préfèrent lire 30 minutes par jour à la place. 	
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves parlent du temps consacré aux devoirs en expliquant que : 	<ul style="list-style-type: none"> ce sont les devoirs d'anglais qui sont les plus longs car ça prend du temps lire cette langue. s'ils doivent faire des devoirs durant une heure ou deux, c'est qu'ils en ont trop. 	<ul style="list-style-type: none"> c'est le type de devoir à effectuer qui influe sur le temps qu'ils y consacreront. pour eux, un devoir est moins long à réaliser qu'un projet. ça leur prend entre 20 et 60 minutes pour réaliser leurs devoirs et leçons. c'est le devoir le plus urgent qui est fait en premier.
<ul style="list-style-type: none"> Le lieu dans lequel les élèves font leurs devoirs est : 		<ul style="list-style-type: none"> l'école, car il est plus facile d'y obtenir de l'aide. l'école, car personne ne leur pousse dans le dos. leur chambre, car il y a moins de bruit. la cuisine ou le salon.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves aiment faire leurs devoirs : 		<ul style="list-style-type: none"> dans leur chambre, car on peut y mettre une musique d'ambiance et c'est plus facile de s'y concentrer. dans la cuisine. à l'école car c'est plus dynamique.
<ul style="list-style-type: none"> Le moment que les élèves préfèrent pour faire leurs devoirs est : 	<ul style="list-style-type: none"> le soir, car ils ne gâchent pas leurs récréations ou leur heure de dîner. 	<ul style="list-style-type: none"> une journée sans examen. tout de suite en arrivant de l'école. après le souper. le matin ou le midi.
<ul style="list-style-type: none"> En ce qui concerne le délai pour remettre les devoirs, 	<ul style="list-style-type: none"> qu'il faut y faire attention afin de ne 	<ul style="list-style-type: none"> que les travaux sont remis pour une longue

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
les élèves disent :	pas remettre ses travaux en retard.	période. • retarder pour les faire.

Présentation des résultats

Comme l'illustre le tableau 12, les élèves de la classe d'adaptation scolaire expliquent décider de compléter leurs devoirs et leçons selon le temps qu'il fait à l'extérieur. Selon ces élèves, les devoirs d'anglais sont les plus longs car la langue est difficile à comprendre. De plus, s'ils doivent travailler sur leurs devoirs et leçons durant une heure ou deux, c'est qu'ils en ont trop. Certains élèves du secteur de l'adaptation scolaire estiment qu'ils ne devraient pas faire de devoirs le soir. Les soirées devraient être plutôt destinées aux loisirs. Ensuite, une mauvaise écoute en classe rend difficile la réalisation des devoirs. Des élèves mentionnent préférer lire pendant 30 minutes chaque soir plutôt que de faire des devoirs. Ces élèves indiquent préférer faire leurs devoirs le soir car ainsi ils ne gâchent pas leur temps de récréation ou de dîner. Les élèves mentionnent devoir faire attention aux délais fixés afin de ne pas remettre les travaux en retard. Ces élèves ne font pas mention du lieu qu'ils affectionnent particulièrement pour faire leurs devoirs et leçons.

En ce qui concerne les jeunes de la classe ordinaire, certains mentionnent faire leurs devoirs à l'école, car il est plus facile d'y obtenir de l'aide, c'est plus dynamique et personne ne les presse dans leur réalisation. D'autres indiquent faire leurs devoirs à la maison, soit dans leur chambre, dans la cuisine ou dans le salon. Ceux qui préfèrent leur chambre expliquent qu'il est plus facile pour eux de s'y concentrer, car il y a moins de bruit et qu'ils peuvent y mettre une musique d'ambiance. Certains élèves de la classe ordinaire expliquent ne pas aimer faire leurs devoirs à la maison, alors que d'autres parlent plus spécifiquement de leur chambre et de la cuisine car c'est déconcentrant. Les élèves de la classe ordinaire expliquent consacrer de 20 à 60 minutes pour la réalisation de leurs devoirs. Ils affirment préférer les devoirs aux projets, ces derniers étant trop long à réaliser. Les jeunes indiquent préférer faire leurs devoirs les journées où ils n'ont pas

d'examen. Ils font valoir leurs préférences relativement au moment de la journée le plus propice à la réalisation des devoirs : il peut s'agir du soir, du matin, du midi ou après l'école. Les élèves mentionnent avoir des problèmes à gérer les travaux à longue échéance. Certains d'entre eux expliquent commencer par les devoirs les plus urgents et ne faire qu'une partie de leurs travaux. D'autres encore indiquent retarder le moment de faire leurs travaux.

Discussion

Les travaux de Garja et al. (1995) et ceux de Landing-Corretjer (2009) indiquent que les élèves ayant des difficultés scolaires ont tendance à moins compléter leurs devoirs que leurs collègues qui n'ont pas de difficulté et à trouver plus d'excuses pour expliquer pourquoi les travaux ne sont pas faits (Garja et al., 1995). Ces jeunes ayant des difficultés scolaires expliquent qu'ils ont plus de difficultés à gérer les délais pour remettre les devoirs à temps, et ils estiment qu'un travail de plus de 30 minutes est synonyme d'une perte d'intérêt. Ces longs devoirs doivent alors être entrecoupés de longues pauses. Les auteurs ajoutent que ces élèves ont tendance à éprouver de la difficulté dans la réalisation de leurs travaux, et ce, dû à une mauvaise compréhension du travail à réaliser. Cooper et al. (1998) rejoignent les propos des jeunes de la classe ordinaire qui mentionnent qu'ils doivent réaliser entre 20 et 60 minutes de devoirs chaque soir.

Goupil (1997) suggère l'utilisation de l'agenda pour inscrire les différentes activités de l'élève et le temps consacré à ses devoirs. Pour cela, l'auteure recommande la remise à l'avance d'un plan de travail à l'élève par l'enseignant. Elle recommande aussi que l'élève utilise un lieu propice à l'étude : « disposer d'une table suffisamment grande, avoir le matériel et les livres de références nécessaires, travailler dans un lieu paisible, jouir d'une bonne source de lumière [...] » (p. 106). Selon, Brossard et al. (1995), les élèves du primaire travaillent dans la cuisine parce que les parents sont plus près, alors que ceux du secondaire, à l'instar des élèves interrogés sur le sujet, optent plutôt pour leur chambre. Cependant, ces auteurs suggèrent que l'élève doit faire attention aux éléments pouvant le déconcentrer comme la musique ou la télévision. D'après Doyon et

Archambault (1988, cités dans Goupil, 1997), « les élèves doivent tenir compte de leurs besoins physiques dans le choix du moment de l'étude, de manière à travailler de façon optimale » (p. 107). Pour la réalisation des devoirs et des leçons, l'élève doit, selon Goupil (1997), choisir un espace propice à la concentration et lui offrant les ressources nécessaires pour l'aider à les réaliser. L'étude de Deslandes et Rousseau (2004-2008b) va dans le même sens quand 73 % des élèves interrogés expliquent ne jamais faire leurs devoirs et leçons devant la télévision. Cela corrobore les propos des jeunes de la classe ordinaire qui mentionnent aimer faire leurs devoirs dans un endroit calme. Les travaux de Corno (2000) vont aussi dans ce sens lorsque l'auteure précise que les endroits silencieux comme les musées ou les bibliothèques peuvent faciliter la concentration de ceux qui ont tendance à être distraits dans la réalisation de leurs devoirs. Les travaux de Glasman et Brown (2005) réalisés au primaire, rejoignent les propos des élèves de notre étude qui indiquent préférer réaliser leurs devoirs et leçons à l'école, car il est ainsi plus facile pour eux d'obtenir l'aide dont ils ont besoin. Selon Glasman et al. (2005), cette préférence s'explique puisque « la plupart des parents disent ne pas comprendre les devoirs de leurs enfants même s'ils passent plus de deux heures par semaine à essayer de les aider » (p. 40). Deslandes et Rousseau (2004-2008b) abondent elles aussi en ce sens quand elles mentionnent que 48 % des élèves interrogés expliquent faire souvent leurs devoirs à l'école et que 62 % indiquent les commencer souvent en classe. Ceci dit, c'est 52 % des élèves qui affirment préférer faire leurs devoirs à la maison (Deslandes et Rousseau, 2004-2008b). Ces propos appuient donc les dires des jeunes de la classe d'adaptation scolaire interrogés pour la présente étude.

4.4.2 Types et fréquence des devoirs et des leçons

L'analyse des données permet de mettre en évidence quels sont les types de devoirs assignés par les enseignants et quels sont les types de devoirs préférés des élèves. Ensuite, les données analysées rendent compte de la fréquence à laquelle les devoirs et leçons sont assignés par l'enseignant, cela à la lumière des propos recueillis lors des entrevues réalisées avec les élèves.

Tableau 13 Types et fréquences des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptative scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Le type de devoirs préférés des élèves sont : 	<ul style="list-style-type: none"> « les compréhensions de textes en anglais parce que les histoires sont le fun ». la fabrication d'une pochette en arts plastiques. les devoirs de mathématiques. les calculs menant à des dessins en maternelle. les recherches sur Internet. les devoirs du cours Projet personnel d'orientation. les devoirs de français. les devoirs divertissants et intéressants. ceux pour lesquels ils sont capables de « s'arranger tout seuls ». 	<ul style="list-style-type: none"> la lecture car ça les aide en français. les exercices, car ça les aide à se préparer pour un examen.
<ul style="list-style-type: none"> Les devoirs que les élèves aiment le moins sont : 	<ul style="list-style-type: none"> les devoirs de français, car ils en ont souvent et ils les empêchent d'aller dehors. les devoirs de grammaire. l'écriture de textes. les verbes. les exercices, car ils sont vus comme longs, inutiles et difficiles. les devoirs de mathématiques, surtout ceux d'algèbre. les devoirs d'anglais car ils ont de la difficulté à comprendre la langue. les recherches. les devoirs d'écologie. 	<ul style="list-style-type: none"> les devoirs faits à l'ordinateur, car ça peut venir désavantager certains élèves. quand ils sont obligés d'aller au rattrapage pour les faire. dans les matières où ils ont plus de difficulté. les mots de vocabulaire car les jeunes les trouvent « affreux à faire ». les devoirs de mathématiques car ils sont difficiles.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves expliquent avoir des devoirs de lecture : 		<ul style="list-style-type: none"> en français, soit des textes ou un roman. dans d'autres matières que le français.
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves expliquent 	<ul style="list-style-type: none"> dans les trois matières de 	<ul style="list-style-type: none"> et trouver cela répétitif.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
avoir des exercices :	base, soit le français, les mathématiques et l'anglais.	<ul style="list-style-type: none"> • et les percevoir comme les devoirs les plus aidants. • en mathématiques et qu'ils servent à les préparer pour l'examen. • en français afin de corriger des fautes dans un texte.
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves indiquent avoir eu des travaux de groupe : 		<ul style="list-style-type: none"> • en première secondaire et que les travaux étaient difficiles.
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves parlent des projets qu'ils ont faits : 	<ul style="list-style-type: none"> • en arts plastiques. • en cherchant dans Internet afin de faire un exposé oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • en français, comme la lecture d'un livre menant à un oral sous forme d'émission de télévision. • en géographie. • en anglais lorsqu'ils ont fait des recherches sur Internet. • et qui intègrent plusieurs matières en même temps comme le français et la géographie. • mais qui ne doivent pas être trop longs car sinon ils sont tannés. • à plusieurs élèves. Ce qui fait que le travail de un peut influencer le résultat de l'autre. Il faut donc que tous travaillent fort.
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves s'expriment sur les devoirs en lien avec la discipline dans laquelle ils sont faits : 	<ul style="list-style-type: none"> • ils parlent, par exemple, de la matière en Projet personnel d'orientation (PPO). 	<ul style="list-style-type: none"> • ils disent qu'en mathématiques, c'est de la mémorisation de concepts en vue d'un examen. • ils expliquent qu'en français, c'est une lecture préparatoire et de la mémorisation. • ils affirment avoir des devoirs en géographie.

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
		<ul style="list-style-type: none"> ils mentionnent qu'en anglais, c'est de la lecture préparatoire.
<ul style="list-style-type: none"> Pour ce qui est des devoirs d'écriture, certains élèves disent : 	<ul style="list-style-type: none"> les aimer car ils doivent écrire. les détester, car « ça ne sert pas à grand-chose, sauf quand tu dois écrire un texte. » qu'écrire un texte en français est inutile, car « l'enseignant l'envoie dans la déchiqueteuse » après l'avoir corrigé. 	
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves parlent de leur étude en expliquant 		<ul style="list-style-type: none"> se regrouper entre eux pour étudier leurs notes de cours. que c'est utile, car ça permet d'apprendre les concepts, les verbes ou d'autres notions vues en classes, ce qui aide dans la réalisation des devoirs.
<ul style="list-style-type: none"> Pour ce qui est de la mémorisation, : 		<ul style="list-style-type: none"> les élèves expliquent avoir des mots de vocabulaire à apprendre par cœur. les élèves indiquent être bons pour apprendre des choses qui leur seront demandées dans un examen. les élèves trouvent ça utile, car ça aide à comprendre les éléments vus en classe. un élève donne comme conseil d'apprendre ses leçons en marchant.
<ul style="list-style-type: none"> Les jeunes parlent des devoirs qui leur servent à préparer un cours subséquent en 		<ul style="list-style-type: none"> qu'ils doivent parfois voir des parcelles de matière qu'ils n'ont pas eu le temps de voir en classe,

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
expliquant :		en anglais et en mathématique. • qu'ils trouvent cela « tannant et décourageant ».
• Pour ce qui est de la révision, :		• les élèves expliquent que la majorité de leurs devoirs sont de ce type. • les élèves revoient la matière vue dans la journée en devoirs, comme en français, en anglais et en mathématiques. • elle a lieu avant les examens dans le but que les élèves s'y préparent comme il le faut. • elle consiste en des stratégies d'autocorrection en français ou de repérage des fautes dans un texte. • elle peut être sous forme des gros cahiers que les élèves ont à compléter dans le but de réviser la matière vue dans l'année qui se termine.
• Pour ce qui est de la fréquence de réalisation des devoirs, :		• certains élèves expliquent en avoir tous les soirs. • certains élèves mentionnent ne pas en avoir à faire le soir car ils ont le temps de les faire à l'école. • des élèves expliquent en avoir souvent les fins de semaine, car l'enseignant en mathématiques en donne souvent le vendredi à la dernière période qui sont à remettre le lundi

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
		matin.

Présentation des résultats

Les élèves du secteur de l'adaptation scolaire présentent, dans le tableau 13, un éventail de préférences relativement aux types de devoirs à réaliser : « les compréhensions de textes en anglais parce que les histoires sont le fun! », la fabrication d'une pochette en arts plastiques, les devoirs de mathématiques, les calculs menant à des dessins en maternelle, les recherches sur Internet, les devoirs à réaliser dans le cadre du cours projet personnel d'orientation (PPO) et les devoirs de français, etc. Pour les jeunes, les devoirs favoris sont ceux qui sont intéressants et divertissants et qu'ils peuvent faire de façon autonome. Cependant, certains types de devoirs ne font pas l'unanimité, c'est le cas des devoirs de français, des exercices et des recherches car ils en ont souvent. Selon les jeunes, ce sont surtout ces types de devoirs qui les empêchent d'aller à l'extérieur. Pour ce qui est des projets, les élèves fréquentant la classe d'adaptation scolaire les associent aux arts plastiques et aux exposés oraux qui supposent une recherche sur Internet en guise de préparation. Les devoirs du cours projet personnel d'orientation (PPO) sont aussi mentionnés. En ce qui concerne les devoirs d'écriture, ils sont tantôt aimés, tantôt détestés par les élèves, car « ça ne sert pas à grand-chose, sauf quand tu dois écrire un texte ». Pour un de ces élèves, écrire un texte en français c'est inutile, car « l'enseignant l'envoie dans la déchiqueteuse » après l'avoir corrigé.

Pour ce qui est des jeunes de la classe ordinaire, ce sont plutôt la lecture et les exercices qui constituent les types de devoirs préférés. À l'inverse, les travaux faits à l'ordinateur sont moins appréciés, car ils seraient peu équitables pour ceux qui n'ont pas de système informatique à la maison. Les devoirs dans des matières difficiles ou encore ceux qui nécessitent leur présence au rattrapage sont aussi mentionnés par ces élèves comme des devoirs moins appréciés. La lecture en français et dans d'autres matières semble présente dans les devoirs des jeunes de la classe ordinaire. Quant aux exercices, les jeunes de la

classe ordinaire les trouvent répétitifs et ennuyants, bien qu'aidants. Pour ce qui est des projets, ils sont réalisés dans plusieurs matières, dont le français, l'anglais et la géographie. Quant à l'étude, la révision et les devoirs visant à préparer un cours, ils sont mentionnés par les jeunes fréquentant la classe ordinaire. Ceux-ci expliquent que l'étude se fait en groupe et qu'elle vise l'apprentissage de concepts pour un examen, un peu comme la mémorisation. La préparation pour un cours subséquent n'est pas un devoir prisé par les élèves, ce type de devoir est perçu comme « décourageant et tannant ». La révision qui consiste à regarder la matière vue en classe une fois à la maison vise l'approfondissement ou encore la préparation à un examen, et ce, grâce à des stratégies d'autocorrection ou des cahiers de révision qui permettent de revoir tout ce qui a été vu durant l'année. Quant à la fréquence des devoirs et des leçons, les élèves de la classe ordinaire ont des propos plutôt variables à ce sujet. En effet, certains élèves disent en avoir tous les soirs, alors que d'autres expliquent ne pas en avoir à faire le soir car ils les font à l'école. De plus, des élèves parlent qu'ils ont souvent des devoirs de mathématiques à faire les fins de semaines, car l'enseignant en assigne souvent le vendredi à la dernière période et les jeunes doivent rendre ces travaux le lundi matin.

Finalement, le tableau 13 rend compte des types de devoirs assignés dans les deux secteurs de scolarisation, de même que de l'appréciation des devoirs par les élèves.

Discussion

La littérature fait état de cinq types de devoirs (Bédard-Hô et al., 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Cooper, 2001; Palardy, 1995). Les devoirs d'achèvement qui consistent, premièrement, selon le Conseil supérieur de l'éducation, à « toute tâche assignée en classe et non terminée à l'intérieur du temps de classe » (p. 8). Les devoirs de pratique sont deuxièmement, définis comme « tout travail qui permet de revoir et de renforcer les compétences et les concepts enseignés en classe ». Troisièmement, les devoirs de préparation visent « tout travail qui prépare les élèves à une leçon à venir et aux devoirs d'approfondissement » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 8).

Quatrièmement, les devoirs d'approfondissement sont définis comme « tout travail qui explore ou qui raffine les apprentissages dans de nouveaux contextes, ou qui intègre et approfondit les apprentissages réalisés en classe » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 8). Selon les enseignantes interrogées par Deslandes et al. (2009a), les devoirs qui consistent à terminer un travail amorcé en classe ne sont pas prisés par les parents et les élèves.

Les travaux de Salend et Schliff (1989) rejoignent les propos des élèves de la classe ordinaire et de l'adaptation scolaire lorsqu'ils affirment que 89 % des enseignants qu'ils ont interrogés assignent des devoirs de pratique visant à renforcer des habiletés vues en classe. Deslandes et Rousseau (2004-2008b) confirment aussi cette tendance, alors que 83 % des élèves interrogés affirment avoir des exercices à faire à la maison sur ce qui a été appris en classe. Ces auteures abondent aussi dans le sens des propos rapportés par les élèves de la classe ordinaire interrogés dans notre étude quand elles expliquent que 58 % des élèves interrogés ont souvent des projets créatifs à réaliser. Elles mentionnent que 63 % des élèves interrogés ont des devoirs de préparation en lien avec un sujet qui sera vu plus tard en classe, 19 % ont des devoirs visant la préparation à un examen et 39 % ont des devoirs de mémorisation. Les résultats rejoignent les propos recueillis chez les jeunes de la classe ordinaire de notre étude qui mentionnent, eux aussi, avoir ces types de devoirs. Les travaux de Salend et al. (1989) viennent également confirmer les résultats de Deslandes et Rousseau (2004-2008b), alors que 21 % des enseignants qu'ils ont interrogés mentionnent assigner des devoirs de préparation et 20 % indiquent assigner des devoirs créatifs. Ces pourcentages permettent de déduire que leurs enseignants proposent aux élèves des devoirs d'achèvement. Les résultats obtenus auprès de parents d'élèves canadiens par Cameron et Bartel (2008) viennent aussi confirmer ces résultats. Effectivement, la majorité des parents d'élèves rencontrés par ces chercheuses mentionnent que leur enfant doit faire le plus souvent des projets créatifs, alors que l'étude pour un test vient au deuxième rang. Les enseignants interrogés par Salend et al. (1989) mentionnent assigner des devoirs de mémorisation dans une proportion de 25 %. Landing-Corretjer (2009) aborde, quant à elle, les types de devoirs préférés des élèves qu'elle a interrogés dans le cadre de la réalisation de ses études doctorales. Les élèves de

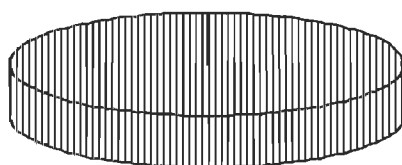
tous les secteurs de scolarisation qu'elle a interrogés mentionnent aimer réaliser des projets, des devoirs qui correspondent à leurs intérêts et qu'ils sont en mesure de comprendre. Ces propos rejoignent ceux des jeunes rencontrés dans le cadre de notre étude.

En ce qui concerne la fréquence, 37 % des enseignants interrogés par Salend et ses collègues (1989) déclarent assigner souvent des devoirs, 43 % indiquent en assigner parfois, alors que 20 % expliquent ne jamais en assigner. Harniss et al. (2001) mentionnent que 24,9 % des parents d'enfants fréquentant la classe ordinaire disent que leurs enfants ont des devoirs quatre soirs par semaine, alors que seulement 1,7 % des parents ayant des enfants fréquentant le secteur de l'adaptation scolaire affirment que leurs enfants ont des devoirs quatre soirs par semaine. Dans le secteur régulier, 43,2 % des enfants mentionnent avoir des devoirs trois soirs par semaine, alors que 40 % des jeunes de l'adaptation scolaire en font deux soirs. Il semble donc que, selon ces auteurs, les jeunes du secteur de l'adaptation scolaire aient moins de devoirs que ceux du secteur régulier. Les résultats obtenus par Deslandes (2009) viennent corroborer ces propos en plus de rejoindre les propos des élèves de la classe ordinaire interrogés pour la présente étude.

4.5 RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LES DEVOIRS ET LES LEÇONS

Le cinquième thème de notre recherche concerne les recommandations en lien avec les devoirs et leçons. Ce cinquième thème aborde les recommandations suggérées par les élèves afin d'améliorer l'assignation des devoirs et des leçons par l'enseignant, et ce, en lien avec les pistes suggérées par la littérature. Ce thème est lié aux deux objectifs de recherche qui traitent des perceptions des jeunes québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et leçons et la perception de l'influence de l'utilité des devoirs et des leçons et de leur influence sur la motivation scolaire.

La figure 6 illustre la distribution des unités de sens pour ce thème.



Nombre d'unité de sens: 7; 100 %

Figure 6. Distributions des unités de sens pour le thème Recommandations au sujet des devoirs et des leçons.

4.5.1 Recommandations des élèves au sujet des devoirs et des leçons

L'analyse des données met en évidence les recommandations apportées par les élèves au sujet des devoirs et des leçons afin d'améliorer les devoirs et les leçons.

Tableau 14 Recommandations au sujet des devoirs et des leçons : quelques propos d'élèves

Constats	Élèves de la classe d'adaptation scolaire	Élèves de la classe ordinaire
<ul style="list-style-type: none"> Pour améliorer les devoirs, les élèves suggèrent : 	<ul style="list-style-type: none"> de diminuer le temps de récréation afin qu'ils puissent travailler plus à l'école et en avoir moins à faire à la maison. de diminuer la quantité de devoirs tout en en laissant un peu. 	<ul style="list-style-type: none"> une meilleure concertation entre les enseignants afin qu'ils n'assignent pas tous les devoirs en même temps.

Présentation des résultats

Ainsi, comme le montre le tableau 14, les élèves du secteur de l'adaptation scolaire suggèrent des pistes de solutions pour améliorer la période des devoirs. Effectivement, ces jeunes croient que la quantité de devoirs devrait être diminuée. Ils suggèrent aussi que le temps des récréations soit raccourci afin qu'ils puissent débiter davantage leurs devoirs à l'école pour ainsi en avoir moins à réaliser à la maison.

Quant aux élèves de la classe ordinaire, ils suggèrent d'améliorer les devoirs en exigeant une concertation entre les enseignants afin qu'ils n'assignent pas tous leurs devoirs le même soir.

Discussion

En ce qui concerne l'amélioration des devoirs et des leçons, les travaux de Chouinard et al. (2006), comme ceux Cooper (1991; 2001) et ceux de Brossard et al. (1995), offrent des solutions similaires à celles proposées par les élèves interrogés. En effet, ces auteurs ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation (2010) et Patton (1994) expliquent que les écoles et les enseignants devraient se doter de règles claires en ce qui concerne l'attribution des devoirs. Les parents et les élèves devraient être mis au courant de ces règles et des raisons qui motivent les éducateurs à assigner ces devoirs. De plus, selon ces auteurs, les maisons d'enseignement devraient aussi exiger une concertation entre les enseignants dans l'assignation des devoirs, et ce, dans le but d'éviter un déséquilibre dans la quantité de devoirs à faire certains soirs. Ces constats rejoignent les propos des élèves interrogés dans la présente étude. Une autre solution vise à soutenir les parents dans la période des devoirs (Walker et al., 2004). Patton (1994) mentionne, quant à lui, l'importance d'impliquer les parents dans la réalisation des devoirs et des leçons de leurs enfants. À ce sujet, une réflexion effectuée par Rousseau et Deslandes (2008) aborde plus spécifiquement l'implication des parents d'élèves vivant des difficultés scolaires importantes lors de la période des devoirs et des leçons. Ces parents doivent, selon ces

auteures, apporter un soutien plus grand dans la réalisation des devoirs tout comme dans le soutien moral accordé à l'enfant. De plus, les auteures affirment que les parents de ces élèves doivent communiquer davantage avec l'enseignant au sujet des difficultés et des progrès de leur enfant. L'enseignant doit, de son côté, rendre compte aux parents des difficultés de l'enfant, mais aussi de ses forces.

Plusieurs auteurs (Brossard et al., 1995; Xu, 2011; Palardy, 1995; Patton, 1994) soulignent également qu'il est important que les enseignants offrent une rétroaction aux devoirs assignés. Rousseau et Deslandes (2008), dans un texte réflexif, abordent le fait que dans sa rétroaction, l'enseignant doit considérer non seulement le résultat, mais aussi les progrès de l'élève ainsi que les efforts fournis. De son côté, Cooper (1989ab) suggère, à l'instar des élèves interrogés dans cette étude, qu'au niveau secondaire, quatre ou cinq devoirs par semaine suffisent et qu'ils ne devraient pas dépasser 75 à 120 minutes chacun. Patton (1994) mentionne, quant à lui, que l'enseignant doit assigner une quantité raisonnable de devoirs, sans toutefois en mentionner la quantité. Une réflexion élaborée par Rousseau et Deslandes (2008) suggère qu'il vaut mieux assigner de plus petits devoirs plus souvent que d'en assigner une énorme quantité à une ou deux reprises durant l'année scolaire.

La littérature propose aussi d'autres pistes de solutions qui n'ont pas été évoquées par les élèves interrogés pour la présente étude. Certaines de ces solutions sont mentionnées dans les paragraphes qui suivent.

Patton (1994) et Brossard et al. (1995) suggèrent aux enseignants de donner du temps aux élèves pour commencer leurs devoirs en classe afin que les jeunes soient capables de poser les questions nécessaires à l'enseignant et qu'ils soient à même d'avoir toutes les informations nécessaires pour réussir à compléter leur travail hors cours. D'autres travaux (Cooper, 1989ab; Corno, 2000; Palardy, 1995; Patton 1994; Rousseau et Deslandes, 2008) viennent quant à eux suggérer aux enseignants de varier les devoirs selon les élèves. Good et Brophy (1997, cités dans Henson et Eller, 1999) abondent dans le même sens lorsqu'ils affirment que l'enseignant doit ajuster le niveau de difficultés des devoirs

selon les élèves lorsque nécessaire. Toutefois, ils ajoutent la dimension du rôle de l'enseignant concernant le fait qu'il doit guider correctement les élèves afin qu'ils soient capables de réaliser le travail à faire. Cooper (1989a) mentionne aussi que les devoirs ne doivent pas être tous évalués et que les enseignants doivent les expliquer clairement. Cependant, Patton (1994) vient recommander l'évaluation systématique de tous les devoirs. L'étude menée par Husti et ses collègues (1994) va dans la même foulée lorsque plus de 70 % des élèves interrogés mentionnent perdre leur temps à faire des devoirs lorsque ceux-ci ne sont pas notés par leur enseignant. Ensuite, Patton (1994) suggère aux enseignants d'assigner des devoirs et leçons dès le début de l'année et d'établir une routine dans l'assignation de ceux-ci. Il explique aussi que les enseignants doivent mentionner clairement les conséquences pour les devoirs non faits. Good et Brophy (1997, cités dans Henson et Eller, 1999) confirment ces propos. Patton (1994) ajoute que les enseignants doivent minimiser le temps consacré à la gestion des devoirs sur le temps d'enseignement et que l'utilisation de chemises ou de cahiers réservés pour les devoirs est une bonne stratégie. L'auteur mentionne aussi que l'enseignant doit connaître les raisons motivant l'assignation d'un devoir et la sélection d'un type d'activité approprié. Dans le même ordre d'idées, Hanes (1990) propose un système de gestion des devoirs visant à réduire le temps consacré à leur gestion. Ce système suppose que l'enseignant ait remis aux élèves, lors de l'assignation des devoirs, une feuille visant à écrire la raison pour laquelle le devoir n'est pas fait. Ensuite, lors de la journée prévue pour la remise du devoir, l'enseignant circule dans la classe pour en vérifier la complétion pendant que des élèves en écrivent les réponses au tableau. L'enseignant demande aux élèves n'ayant pas complété leurs devoirs d'en indiquer la raison sur la feuille prévue à cet effet et de la déposer dans la boîte en avant de la classe. Après le cours, l'enseignant vérifie la validité des raisons indiquées par les élèves. Lorsque celle-ci est jugée non valide, il applique la conséquence prévue et appelle le parent selon le cas. L'enseignant fait un retour avec l'élève le cas échéant et conserve ces feuilles remplies par l'élève afin de les présenter aux parents lors des réunions parents/enseignants. Patton (1994) encourage les enseignants à ne pas assigner de devoirs trop complexes afin que les élèves aient une chance raisonnable de succès dans la réalisation du devoir.

De plus, Cooper et Valentine (2001), Epstein et Van Morris (2001), Patton (1994), Xu et Corno (1998) suggèrent aux enseignants de ne pas assigner des devoirs dans un but punitif. Cette pratique contribuerait à la démotivation en plus d'entraîner la frustration. En ce sens, Meirieu (1986) écrit que les enseignants ne doivent pas demander aux parents de punir leur enfant lorsqu'ils n'ont pas fait leurs devoirs. Les conséquences à ce sujet doivent, selon lui, être attribuées à l'école. Il renchérit :

comme cela est indispensable, les enseignants prennent l'habitude d'apprendre à leurs élèves, en classe, comment on apprend une leçon, on fait un exercice, on prépare un exposé, on révise pour un contrôle ou un examen, il sera toujours nécessaire de programmer des « travaux personnels » : on doit apprendre à l'école à se passer de l'école, c'est la règle. Et, pour y parvenir, il faut d'abord faire à l'école, en étant très guidé, ce que, progressivement, on sera amené à faire – et même à évaluer – tout seul. C'est pourquoi les « devoirs à la maison » doivent être préparés avec soin, tout au long de la scolarité, afin de développer progressivement, graduellement chez les élèves l'autonomie et la responsabilité, le sens de l'organisation, le souci de l'approfondissement et le goût du travail bien fait. (Meirieu, 2004, p. 29)

Finalement, Corno (1996) apporte la suggestion suivante : « The best homework may be work done at home and brought to school. » (p. 29), suggérant ainsi de laisser une plus grande place aux intérêts et aux compétences de l'élève dans l'assignation des devoirs.

Chapitre V Conclusion

Ce chapitre présente une synthèse des résultats pour chacun des objectifs de la recherche. Une section est aussi réservée aux limites de la recherche. Enfin, des nouvelles pistes de recherches sont proposées.

5.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette recherche comporte deux objectifs principaux visant à décrire et à documenter les perceptions des jeunes québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire à l'égard des devoirs et des leçons, et ce, spécifiquement en lien avec leur utilité et la perception de leur influence sur la motivation scolaire. Le sous-objectif visait, quant à lui, la proposition de pistes d'assignation des devoirs en réponse aux perceptions des jeunes fréquentant l'école secondaire québécoise.

5.1.1 Synthèse des résultats liés à l'objectif 1

Le premier objectif de cette recherche avait pour but de décrire les perceptions des jeunes québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et des leçons.

Pour ce faire, les perceptions des jeunes à l'égard des devoirs et des leçons et de leur réalisation ont été analysées. C'est l'aspect de la réalisation des devoirs et des leçons qui occupe la plus grande partie du discours. Analysons plus spécifiquement chacun des thèmes en ce qui concerne la proportion du discours.

Le thème sur les perceptions des jeunes est composé de cinq sous-thèmes. Parmi eux, ce sont les perceptions négatives des devoirs et des leçons qui occupent la plus grande partie du discours des jeunes interrogés. Ce qui en ressort essentiellement, c'est que les jeunes du secteur de l'adaptation scolaire sont plus enclins à percevoir les devoirs de façon négative. En effet, ceux-ci disent voir les devoirs comme quelque chose d'inutile, d'ennuyant et qui entravent leurs activités sociales. Certains vont même jusqu'à dire que les devoirs devraient être abolis, et ce, même s'ils paraissent utiles à certains jeunes issus de la classe d'adaptation scolaire dans la mesure où ils

permettent d'avancer. Les jeunes de la classe ordinaire sont plus nuancés dans leurs propos. Ils perçoivent eux aussi les devoirs comme quelque chose de démotivant qui les empêche de faire autre chose, mais ne vont pas jusqu'à dire qu'ils devraient être abolis.

La définition des devoirs et des leçons commune aux jeunes des deux secteurs se traduit comme un travail à faire à la maison, qu'on peut parfois commencer en classe et qui sert à s'avancer. Les jeunes de la classe ordinaire estiment que ce type de travaux a diminué depuis la Réforme et qu'ils sont plus plaisants au secondaire qu'au primaire. Pour ces jeunes, les devoirs aident à la planification et influencent la réussite scolaire. Les jeunes de l'adaptation scolaire voient, quant à eux, les devoirs d'une façon généralement positive, soit comme une façon d'apprendre et une aide à la mémorisation du contenu vu dans la journée.

Les élèves de l'adaptation scolaire voient positivement les devoirs qui sont faits dans leur secteur et les perçoivent comme plus importants que ceux du secteur ordinaire. Ils estiment que leurs devoirs sont davantage liés à la vie courante. Ce dernier constat est partagé par les jeunes de la classe ordinaire. De plus, ces derniers y associent une fonction d'aide à la réussite et à l'avancement de leurs projets scolaires. Cette perception est souvent associée à une pratique routinière des devoirs et à la dimension de « révision » inhérente à ces tâches. Ainsi, les devoirs sont ni agréables ni désagréables. Ils sont plutôt inhérents à la vie scolaire et encrés dans les habitudes.

Enfin, les élèves des deux secteurs voient les devoirs comme utiles lorsqu'ils les associent à la réussite scolaire. Les jeunes perçoivent comme plus élevés les résultats scolaires des élèves qui complètent leurs devoirs et leurs leçons et qui étudient. Bien que les devoirs et les leçons soient aussi perçus comme utiles pour les élèves vivant avec des difficultés scolaires, leur utilité est remise en question pour les jeunes qui n'ont pas de difficultés scolaires ou encore qui ne comprennent pas la matière étudiée en classe.

Le deuxième thème abordé est la réalisation des devoirs et des leçons. Le sous-thème intitulé « stratégies d'autorégulation utilisées par les élèves lors des devoirs et leçons » est celui qui occupe la plus grande proportion du discours. Trois constats

ressortent de ce sous-thème. Le premier renvoie au niveau de concentration durant la période des devoirs et des leçons qui est, selon les élèves de la classe d'adaptation scolaire, plus élevé lorsqu'ils réalisent leurs devoirs et leçons assignés par les enseignants de leur secteur qu'il l'était lorsque ces mêmes élèves fréquentaient la classe ordinaire. C'est la perception de l'utilité de ces devoirs faits dans la classe d'adaptation scolaire qui augmente le niveau de concentration des élèves. L'ambiance créée lors de la période de réalisation des devoirs et des leçons par des éléments comme de la musique, est, pour les élèves de la classe ordinaire, une façon de favoriser la concentration. Le second constat concerne la charge de travail attribuée par l'enseignant qui ne doit pas être trop élevée; un maximum de six pages suffit. À ce sujet, les élèves de la classe ordinaire s'expriment au sujet d'une charge de travail augmentée au secondaire, mais qui peut être diminuée par l'amorce des devoirs en classe.

Les élèves de la classe ordinaire et de la classe d'adaptation scolaire utilisent certaines stratégies externes, c'est-à-dire des ressources humaines ou matérielles extérieures à l'élève. L'élève peut par exemple demander l'aide d'une autre personne ou encore utiliser un dictionnaire. Ces stratégies externes sont utilisées lors de difficultés éprouvées dans la réalisation des devoirs et des leçons, et ce, dans le but de diminuer ou d'enrayer ces difficultés. Ces moyens renvoient surtout à l'aide apportée par un membre de la famille ou encore par l'enseignant. Les notes de cours et le recours aux outils de références sont aussi mentionnés par les élèves comme des stratégies pouvant les aider à solutionner les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils réalisent leurs devoirs et leçons.

Les propos concernant les stratégies instrumentales, c'est-à-dire les outils que les élèves utilisent dans le but de mieux gérer leurs devoirs et leurs leçons, et l'aide reçue par la famille sont rapportés en deux temps. D'abord, les stratégies instrumentales mentionnées sont en relation avec l'intention qu'ont les jeunes de la classe ordinaire de ne pas oublier le matériel nécessaire à la réalisation des devoirs ou les travaux à faire. L'utilisation de l'agenda scolaire en est un exemple. L'ordre de réalisation des travaux est pour les jeunes fréquentant la classe ordinaire une stratégie utilisée lors de la période des devoirs et les leçons. C'est le travail le moins intéressant pour eux qui est fait en premier et ainsi de suite. Puis, l'aide reçue par la famille ou d'autres

personnes est mentionnée par les élèves des deux secteurs d'enseignement comme stratégie utilisée pour réaliser leurs devoirs et leçons.

Les élèves de la classe d'adaptation scolaire et de la classe ordinaire perçoivent le rôle de l'enseignant concernant les devoirs de deux façons. Selon les élèves, ce dernier distribue les retenues lorsque les devoirs ne sont pas faits et il est disponible quand les élèves ont besoin d'aide afin de réaliser correctement leurs travaux hors cours. Cependant, les élèves de la classe ordinaire spécifient certains éléments comme la disponibilité de l'enseignant à offrir du rattrapage en cas de besoin.

L'attitude des parents durant la période des devoirs et des leçons a été abordée seulement chez les élèves de la classe ordinaire. Les jeunes ont divisé les attitudes des parents en deux, soit les attitudes négatives et les attitudes positives. Les élèves de la classe ordinaires perçoivent négativement les parents qui n'encouragent pas leur enfant ou encore qui ne s'informent pas du travail que celui-ci a à faire. D'un autre côté, les jeunes du secteur ordinaire voient comme positifs des parents qui offrent des encouragements, des cadeaux ou qui s'informent de la réalisation du travail de son enfant. Réaliser ses devoirs est une façon pour les élèves de la classe ordinaire de faire plaisir à leurs parents. Les jeunes de la classe d'adaptation scolaire n'ont pas été interrogés à ce sujet.

5.1.2 Synthèse des résultats liés à l'objectif 2

Le deuxième objectif de cette étude vise à documenter la perception de l'influence perçue des devoirs et leçons sur la motivation scolaire des élèves du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire.

Pour synthétiser cet objectif, deux thèmes sont mis en évidence : le thème « motivation scolaire » et le thème « perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons ». Parmi ces deux thèmes, c'est celui sur les perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons qui comporte la proportion la plus élevée du discours des jeunes. Chacun des trois thèmes nommés plus haut seront expliqués dans les paragraphes qui suivent.

Le thème traitant de la motivation scolaire des jeunes fait état que certains jeunes issus des deux secteurs d'enseignement perçoivent les devoirs comme motivants, puis qu'ils leurs permettent de s'appliquer et d'être fiers, et ce, surtout lorsque ces devoirs sont réalisés dans une matière affectionnée par les élèves. Une nuance est apportée par certains élèves des deux secteurs qui perçoivent les devoirs comme démotivants, car ceux-ci viennent entraver leur vie sociale et les moments de relaxation dont ils pourraient disposer. La motivation propre à l'école est abordée par les élèves interrogés comme étant liée avec la matière à l'horaire ou encore l'enseignant qui dispense le cours. Pour ce qui est des propos concernant le futur des participants, ils sont abordés différemment par les jeunes selon le secteur d'enseignement dont ils font partie. Ceux de la classe ordinaire s'expriment en ordre d'enseignement, alors que ceux de l'adaptation scolaire nomment plutôt des métiers. Dans les deux cas, les ordres d'enseignement ou les professions nommés sont surtout liés à la formation professionnelle ou collégiale.

Le thème intitulé « perceptions sur les caractéristiques des devoirs et des leçons » est surtout présent dans le discours des élèves avec le sous-thème type et fréquence des devoirs et des leçons. Les devoirs préférés des jeunes du secteur de l'adaptation scolaire sont extrapolés en termes de matières comme le français, l'anglais, les mathématiques, les arts plastiques ou le projet personnel d'orientation, alors que les jeunes de la classe ordinaire sont plus spécifiques en mentionnant la lecture et les exercices. Les élèves interrogés des deux secteurs préfèrent réaliser des devoirs intéressants et divertissants, et ce, de façon autonome. Cependant, il n'y a pas de consensus au sujet des devoirs moins aimés par les élèves du secteur de l'adaptation scolaire; certains expliquent ne pas aimer l'écriture, les exercices et les recherches, alors que d'autres disent affectionner ce type de travaux à réaliser. Les élèves de la classe ordinaire n'aiment pas les exercices, les travaux difficiles ou les devoirs qui doivent être informatisés car ils renvoient à un aspect d'inégalité sociale. Cependant, une nuance est apportée par ces élèves concernant les exercices qui sont vus comme ennuyants, mais aidants. Des projets et des exercices sont assignés dans les deux secteurs d'enseignement, alors que les élèves de la classe ordinaire se voient proposer des devoirs de préparation et de révision. La fréquence des devoirs à réaliser en semaine et la fin de semaine varie selon les élèves de la classe ordinaire. Certains disent ne pas avoir de travaux à faire à la maison car ils sont faits à l'école.

Une politique commune à tous les enseignants au sujet des devoirs et des leçons, soit limiter le temps de travail le soir, des devoirs variés, intéressants et qui permettent d'avancer dans les apprentissages, serait souhaitée par les jeunes interrogés dans le cadre de notre recherche.

La complétion et le temps consacré aux devoirs sont abordés par les élèves en deux temps. Pour ce qui est de la complétion des devoirs, les élèves interrogés s'accordent pour dire qu'ils ne complètent pas toujours tous leurs devoirs. Certains élèves de la classe d'adaptation scolaire expliquent même leur choix de compléter ou non un devoir en fonction des conditions météorologiques. En ce qui concerne le temps qu'ils consacrent aux devoirs, les élèves de l'adaptation scolaire expliquent que faire 30 minutes de devoirs par soir c'est assez. Les élèves de la classe ordinaire mentionnent faire entre 20 à 60 minutes de devoirs quotidiennement. Les travaux longs deviennent donc des éléments difficiles à gérer pour les élèves quant aux délais de remise. Les lieux et les moments choisis pour compléter les devoirs et les leçons ne font pas l'unanimité chez les participants à cette recherche. Effectivement, les élèves mentionnent réaliser leurs travaux le matin, le midi ou le soir, selon le cas. Les lieux de réalisation des devoirs et des leçons sont aussi multiples : l'école, la chambre et la cuisine sont ceux qui ressortent le plus souvent dans le discours des jeunes rencontrés pour la présente étude.

5.1.3 Synthèse des résultats liés au sous-objectif

Finalement, la recherche comporte un sous-objectif qui vise à proposer des pistes d'assignation de devoirs et de leçons qui tiennent compte des perceptions des élèves québécois du secondaire fréquentant la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire relativement à l'utilité des devoirs et des leçons et leur influence sur la motivation scolaire. Les élèves interrogés proposent peu de pistes de solutions pour améliorer les devoirs et les leçons. C'est surtout lors de la discussion que les pistes sont proposées. Cependant, cet aspect est regroupé sous le thème « recommandations au sujet des devoirs et des leçons » car il contient tout de même des propos intéressants. Comme solution, les jeunes de l'adaptation scolaire parlent d'une diminution du temps de récréation pour réinvestir ce temps dans la réalisation des devoirs à l'école ou encore pour augmenter le temps d'enseignement et venir ainsi

diminuer la quantité de devoirs. D'autres élèves de la classe d'adaptation scolaire parlent simplement d'une diminution de la quantité de devoirs et de leçons, alors que ceux de la classe ordinaire suggèrent une meilleure concertation entre les enseignants afin d'éviter une multiplication des devoirs assignés le même soir et d'assurer une meilleure cohésion dans les dates de remise de ces travaux.

5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

La principale limite de la recherche se situe au niveau de la collecte des données. En effet, le groupe d'élèves issus des classes de l'adaptation scolaire a été constitué plus d'un an après les entrevues initiales auprès des élèves des classes ordinaires. Cette situation rendait difficile, voire impossible la passation d'entrevues de clarification auprès des élèves des classes ordinaires. Précisons que l'absence d'élèves ayant des difficultés scolaires importantes dans l'échantillon initial des classes ordinaires explique cette double démarche de collecte des données. Le protocole d'entrevue développé pour les élèves du secteur de l'adaptation scolaire entraîne parfois des réponses distinctes de celles de la classe ordinaire. Ceci dit, la création d'un protocole légèrement différent du protocole d'entrevue destiné aux élèves de la classe ordinaire était nécessaire afin d'explorer tous les aspects que la présente recherche voulait aborder avec les élèves ayant d'importantes difficultés scolaires. Ce double protocole permet certes la comparaison sans pour autant aborder spécifiquement les mêmes aspects. Dans le protocole destiné aux élèves de la classe ordinaire, un aspect concernant l'encouragement reçu des parents a été retiré du protocole et remplacé lors de la création du protocole destiné aux élèves de la classe d'adaptation scolaire par une partie visant à connaître la conception qu'ont les élèves des devoirs et des leçons, les sentiments des élèves par rapport aux devoirs et aux leçons et la motivation scolaire.

Une autre limite importante de la présente recherche renvoie au fait que les entrevues de petits groupes ne permettaient pas de distinguer si les propos émis par les élèves interrogés étaient partagés par tous les élèves, quelques élèves ou encore un seul élève, alors que les entrevues individuelles permettaient de déterminer si les propos étaient partagés par tous les élèves, quelques élèves ou un seul élève. Ce contexte

entraîne l'utilisation d'expressions moins précises telles que « certains » ou « plusieurs » dans la présentation des résultats.

La littérature consacrée aux devoirs et aux leçons vise principalement l'école primaire. Il a été difficile, voire impossible pour certains aspects de la présente recherche, d'appuyer ou d'infirmer nos résultats à partir des études réalisées en contexte d'enseignement au secondaire. Cette situation a entraîné l'obligation d'appuyer nos résultats sur des recherches réalisées au primaire et qui, parfois, datent de quelques années. Peu de recherches ont été réalisées sur le thème des devoirs et leçons en contexte secondaire québécois. Cela nous a aussi amenées à confronter nos résultats sur des études américaines et européennes. Cette situation peut tantôt être perçue comme une limite, tantôt comme une force en mettant clairement en évidence la pertinence scientifique de cette étude.

5.3 PISTES DE RECHERCHE ET DE FORMATION

Les résultats de cette recherche démontrent que les élèves du secondaire sont conscients de l'apport des devoirs sur la réussite de leurs études, leur apprentissage et l'approfondissement des contenus. Par contre, une proportion importante d'entre eux présentent une perception plutôt négative des devoirs et les associent à la démotivation scolaire. Il serait intéressant et pertinent de mener une recherche visant la compréhension de ce double phénomène. Une recherche pourrait, par exemple, venir vérifier le lien entre la perception qu'ont les élèves des devoirs et leçons et l'influence de cette perception sur leur motivation scolaire.

Les élèves disent souvent qu'ils n'aiment pas faire leurs devoirs le soir, car ils les amputent du temps qu'ils pourraient consacrer à d'autres activités, mais ils s'entendent majoritairement pour dire que les devoirs devraient être maintenus. Il serait pertinent de s'interroger à savoir comment on pourrait maintenir les devoirs sans toutefois compromettre le temps personnel des élèves. Est-ce par l'aménagement d'un temps d'étude à l'école? Par l'attribution d'une durée limite consacrée aux devoirs? Par l'établissement d'un nombre limite de devoirs qui peuvent être assignés par les enseignants au cours d'une même soirée? L'établissement d'une politique

concernant les devoirs et leçons fait sans aucun doute partie de la solution, d'autant plus que plusieurs auteurs estiment à 30 minutes le temps qui devrait être consacré aux devoirs le soir, et ce, plus spécifiquement pour les jeunes ayant des difficultés scolaires.

Pour terminer, d'autres pistes de recherche sont proposées. D'abord, il serait important que les chercheurs s'attardent davantage à l'aspect des devoirs et des leçons concernant les élèves du secondaire, en particulier en contexte secondaire québécois. Il devient alors difficile de comprendre comment la période des devoirs et des leçons se déroule chez les élèves du secondaire et quelles sont leurs perceptions parce que la littérature québécoise sur le sujet propose majoritairement des études réalisées au primaire. Les résultats d'études réalisées au niveau secondaire sont peu nombreux, et ce, même dans la littérature américaine ou internationale. Ces données de recherche pourraient venir compléter celles de la présente étude et aider les enseignants à mieux comprendre comment les élèves vivent la période des devoirs et des leçons. Ainsi, les enseignants seraient en mesure de choisir une façon plus adéquate d'assigner et de gérer les devoirs. L'encadrement qu'ils pourraient offrir aux élèves dans la réalisation des devoirs ne pourrait être qu'amélioré.

La qualité de la relation maître-élève en lien avec la complétion des devoirs et des leçons pourrait aussi être une piste de recherche intéressante. Certains auteurs développent en partie cet aspect, mais ils s'attardent surtout à la gestion des devoirs faite par l'enseignant et à la rétroaction apportée par celui-ci. Il pourrait être intéressant de développer davantage cet aspect et de documenter si la nature de la relation qui existe entre l'enseignant a un lien avec le fait que l'élève complète ou non les devoirs assignés. Cela viendrait alors confirmer ou infirmer les propos de certains élèves rencontrés dans la présente étude qui mentionnent que la motivation scolaire serait reliée à l'enseignant avec lequel ils ont à travailler.

De plus, la recherche portant sur les devoirs et les leçons pourrait aussi venir bonifier la formation initiale en enseignement. Effectivement, une portion de la formation pourrait être consacrée à l'aspect des devoirs et des leçons. Par cet ajout, les nouveaux enseignants seraient à même d'utiliser les résultats des recherches dans leur pratique dans le but de rendre la période des devoirs et des leçons plus efficace pour leurs

élèves. Cette portion de formation sur les devoirs et les leçons pourrait être insérée à l'intérieur d'un cours existant traitant des pratiques pédagogiques.

Les étudiants en formation initiale des maîtres ayant bénéficié de ce complément de formation sur les devoirs et les leçons pourraient être en mesure de mieux comprendre la façon dont ils doivent assigner les devoirs et les leçons. Effectivement, l'enseignant doit s'assurer de connaître les raisons motivant son choix d'assigner une quelconque activité pédagogique en devoir. Il doit aussi s'assurer que le degré de complexité de ce devoir n'est pas trop élevé pour ses élèves. L'intérêt et les compétences des élèves de la classe doivent également être pris en compte. Le maître doit aussi s'assurer que la matière concernée par ce devoir a été vue en classe et comprise par les élèves. Le devoir doit ensuite être expliqué clairement par l'enseignant afin que les consignes concernant cette activité pédagogique soit claires et comprises par tous les élèves afin qu'ils puissent savoir exactement quel est le travail à réaliser et quelles sont les attentes de l'enseignant. Bref, pour assigner correctement les devoirs, l'enseignant du secondaire doit, par exemple, prévoir un laps de temps assez long avant que la cloche annonçant la fin de son cours ne sonne afin qu'il puisse expliquer clairement aux élèves ce qu'ils ont à faire et qu'il puisse avoir le temps de répondre à leurs questions si cela est nécessaire. L'enseignant devrait aussi prévoir un temps pour que les élèves puissent débiter leur devoir en classe. Les élèves peuvent ainsi mieux prévoir les difficultés qu'ils rencontreront une fois à la maison et interroger l'enseignant sur ce qu'ils auront à faire le soir avant de quitter leur classe.

Un autre aspect de la formation initiale en enseignement concernant les devoirs et leçons pourrait s'attarder aux types de devoirs et de leçons. Expliquer aux étudiants quels sont les types de devoirs et de leçons et quelles sont les conséquences de chacun sur la motivation scolaire des élèves et sur leurs apprentissages pourrait certainement aider les nouveaux diplômés en enseignement à faire un meilleur choix des devoirs qu'ils assigneront une fois en poste dans une école. Effectivement, un enseignant sachant, par exemple, qu'un devoir d'achèvement vise à compléter ce qui a été commencé en classe pourrait choisir de proposer à ses élèves ce type de devoir afin de s'assurer que tous ont le temps nécessaire pour terminer le travail débuté en classe ou encore que tous les élèves ont les outils nécessaires pour terminer leur devoir à la maison, car il a pu circuler en classe pour répondre aux questions. L'enseignant

pourrait aussi décider de ne pas assigner de devoirs de préparation afin d'éviter que les élèves soient incapables de réaliser le travail car les concepts n'ont pas été vus en classe.

La durée des devoirs à assigner est aussi un aspect qui serait intéressant de développer dans la formation initiale en enseignement. Effectivement, la littérature (Brossard et al. 1995, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Chouinard et al., 2006; Cooper, 1991, 2001; Patton, 1994) suggère l'établissement d'une politique de concertation à l'intérieur de l'école quant à l'assignation des devoirs et des leçons afin d'éviter que les jeunes se retrouvent avec une grande quantité de devoirs à réaliser le même soir.

Le dernier aspect qu'il serait intéressant de développer au sujet des devoirs et des leçons dans la formation initiale en enseignement est celui qui traite des fonctions des devoirs. Cet aspect permettrait au nouvel enseignant de réfléchir à savoir quelle intention pédagogique se cache derrière l'assignation de ce devoir. Effectivement, l'enseignant pourrait mieux comprendre dans quel but il propose ce devoir en particulier aux élèves. Veut-il que les parents de ses élèves soient au courant de ce qu'il enseigne à leurs enfants? Veut-il que ses élèves développent des habitudes de travail et des habiletés intellectuelles? Voit-il les devoirs comme une façon privilégiée pour l'élève de réaliser l'apprentissage scolaire ou encore veut-il renforcer le lien école-famille? Comprendre ces buts pourrait permettre à l'enseignant de mieux choisir l'activité pédagogique proposée aux élèves.

Bref, la formation initiale en enseignement qui traiterait des devoirs et des leçons permettrait de démystifier les devoirs et les leçons. Les nouveaux enseignants pourraient davantage être conscients des raisons qui les motivent à en assigner.

Enfin, une dernière piste de recherche abordant plus spécifiquement le lien entre les devoirs et les leçons ou encore leur absence et la motivation scolaire des élèves ayant des difficultés scolaires serait aussi intéressante à développer. Une étude quantitative pourrait venir expliquer en quoi la motivation scolaire des élèves est-elle influencée par l'assignation des devoirs et des leçons. Cette étude pourrait aussi démontrer quels sont les types de devoirs proposés par les enseignants qui motivent les élèves et quels

sont ceux qui sont perçus comme une source de démotivation. De plus, cette recherche permettrait de documenter quelles sont les ressources disponibles pour les élèves afin de les aider dans la réalisation de leurs devoirs et leçons et le lien entre l'utilisation des ressources disponibles et leur influence sur la motivation scolaire des élèves vivant des difficultés en contexte de devoirs et de leçons. Le lien entre la motivation scolaire des élèves vivant des difficultés scolaires et l'aide offerte par sa famille pourrait aussi être un aspect étudié par cette recherche. Finalement, un aspect qualitatif de la recherche pourrait être ajouté afin de mieux comprendre quelles sont les raisons qui influencent la motivation scolaire des élèves en lien avec les devoirs et les leçons.

Références

- Amerine, M., Pender, L. et Schuler, K. (2009). *Motivating intervention strategies to increase homework completion, an action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the degree of masters of arts in teaching and leadership*. Mémoire de maîtrise, Université Harvard.
- Anesko, K.M., Schoiack, G., Ramirez, R. et Levine, F.M. (1987). The homework problem checklist: assessing children's homework difficulties. *Behavioral assessment*, 9, 179-185.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e édition) (p. 251-283). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bembennutty, H. (2010). Homework completion : the role of self-efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The international Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.
- Berry, J.M. et West, R.L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span, international. *Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Bédard-Hô, F., Martin, L., Royer, É. et Côté, É. (1995). Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés (2^e partie). *Vie pédagogique*, 96, 15-28.
- Black, S. (1996). The truth about homework. *American School Board Journal*, 183(10), 48-51.
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Brossard, L., Bédard-Hô, F., Pagé, C., Goupil, G., Lusignan, G. et Zayed, R. (1995). Le travail personnel de l'élève ou les devoirs et les leçons reconsidérés (1^{re} partie). *Vie pédagogique*, 96, 15-28.
- Bryan, T. et Nelson, C. (1994). Doing homework : perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-499.
- Bryan, T., Burstein, K. et Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: homework problems and promising practices. *Educational psychologist*, 36(3), 167-180.

- Cameron, L. et Bartel, L. (2009). The researchers ate the homework: perspective of parents and teachers. *Education Canada*, 48(1), 48-51.
- Carrier, G. (2006). *À l'heure des devoirs et des leçons. Des outils pour accompagner son enfant. Guide à l'intention des parents d'élèves du primaire*. Québec, QC: L'école des parents et les Presses Inter Universitaires.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec, de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, QC: ERPI Collection l'école en mouvement.
- Chouinard, R. (1996). *Programme de motivation à l'autorégulation destiné aux élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Chouinard, R. (2009, Novembre). Y-a-t-il trop de devoirs à la maison? *Journal Forum*, 44(12), Repéré à <http://www.nouvelles.umontreal.ca/enseignement/nos-professeurs/y-a-t-il-trop-de-devoirs-a-la-maison.html>
- Chouinard, R., Archambault J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Clary, M.L. (1986). Help for the homework hassle. *Academic Therapy*, 22(1), 57-58.
- Cohen, L, Manion, L. et Morrison, K. (2008). *Research methods in Education* (6^e éd.). New York, NY: British Library.
- Collard, N. (2001, Septembre). Faut-il abolir les devoirs? *Châtelaine*, 89-93.
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs (2007, Août). *Chronique des psychologues, Devoirs et leçons est-ce utile?* Récupéré de <http://www.csvdc.qc.ca/html/parents/archives-psy6.html>
- Conseil canadien de l'apprentissage (2009). *Carnet du savoir. Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps*. Ottawa, ON.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cooper, H. (1989a). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (1989b). *Homework*. White Plains, NY: Longman inc. ed.
- Cooper, H. (1991). Homework. *Feelings and their medical significance*, 33, 7-10.
- Cooper, H. (2001). Homework for all – in moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.

- Cooper, H. (2002). *A teacher's guide to homework tips for parents, talking points for presenters to use with transparencies*, No Child Left Behind, Washington, DC: US Department of Education.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework common ground for administrators, teachers and parents* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper H. et Gerston, R. (2002). *A teacher guide to homework tips for parent: talking point for presenter, to use with transparency*. Washington, DC: US Department of Education.
- Cooper, H. et Valentine, C.J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 2, 464-487.
- Cooper, H., Robinson, J.C. et Patal, E. (2006). Does homework improves academic achievement? A Syntesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of educational psychology*, 90(1), 70-83.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. et Xu, J. (2004). Homework has the job of childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233.
- Desbiens, M. (2005). *Réflexion sur les devoirs et leçons*, Polyvalente Hyacinthe-De Lorme, Repéré à : www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/12/12-3-05.html
- Descôteaux, G. (2007). *Attitudes et croyances des élèves québécois de quatrième année du primaire et de leurs parents à l'égard des devoirs et leçons*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Descôteaux, G., Rousseau, M. et Deslandes, R. (2008). Les devoirs et leçons au Québec : portrait des attitudes et des croyances des élèves de quatrième année et de leur parent. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage*, Cahier scientifique de l'ACFAS 109 (p. 31-44).

- Deslandes, R. (2009a). Elementary school teachers' views of homework and parents-school relations. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework : family-school-community partnerships* (p. 128-140). New York and London: Routledge.
- Deslandes, R. (2009b). Conclusion : Summary, recommendations and future directions. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework : family-school-community partnerships* (p. 157-166). New York and London: Routledge.
- Deslandes, R. et Rousseau, M. (2008a). Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal of Parents in Education*, 2(1), 13-24.
- Deslandes, R. et Rousseau, M. (2008b). Evolution and relation of students' homework management strategies and their parents' help in homework during the transition to high school. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Deslandes, R. et Rousseau, N. (2004-2008). *Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et les leçons, CRSH, 2004-2008*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Deslandes, R. et Rousseau, N. (2004-2008). *Résultats à la suite de l'étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons, CRSH, 2004-2008*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Patterns of home-school-community partnership for regular and special education students at the secondary level. *The Council for Exceptional Children*, 65, 496 -506.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative – Guide pratique*. Montréal, QC: Chenelière McGraw Hill.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupert et al. (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal, Paris, Casablanca: Gaëtan Morin.
- Dettmers, S., Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analyses in 40 countries'. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.

- Dubois L. et Dubois G.N. (1997). *Les devoirs à domicile. Des tâches sans tache ?*, Université de Genève, Repéré à <http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/devoirs.htm>
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L. et Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, M.H. et Polloway, E.A. (1993). Homework: a comparaison of teachers and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities, *Remedial and Special Education*, 14(5), 40-50.
- Fortin, C. (2004, Septembre). Aide aux devoirs : 7 leçons pour les parents. *Châtelaine*, 65.
- Galloway M.K. et Pope, D. (2007). Hazardous homework? the relationship between homework, goal orientation, and well-beeing in adolescence. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 25-31.
- Garjria, M.J. et Salend, S. (1995). Homework Practices of Students With and Without Learning Disabilities: A Comparaison. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 291-296.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 391-414). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Gill, B.P. et Schlossman, S. (1996). A sin against childhood: progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941. *American Journal of Education*, 105(1), 27-40.
- Gill, B.P. et Schlossman, S. (2000). The lost cause of homework reform. *American Journal of Education*, 109(1), 27-62.
- Gill, B.P. et Schlossman, S. (2003). Parents and the politics of homework : some historical perspectives. *Teachers college record*, 105(5), 846-871.
- Gill, B.P. et Schlossman, S. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into practice*, 43(3), 174-181.
- Gillig, J-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles, Paris: De Boeck.

- Glasman, D. (2009). Parents and children's homework in France. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 39-46). London and New York: Routledge.
- Glasman, D. et Brown, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie.
- Goupil, G. (1987, Janvier). Devoirs et leçons à domicile. *Vie pédagogique*, no46, 9-12.
- Goupil, G. (1997). *Communications entre et relations entre l'école-famille*. Montréal, QC: Chenelière/McGraw-Hill.
- Goupil, G., Comeau, M. et Doré, C. (1997). Les devoirs et les leçons: Perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques. *Éducation et francophonie*, 25(2), Repéré à <http://www.acelf.ca/revue/index.html>
- Grand dictionnaire de la psychologie* (1996). Paris, France : Larousse Bordas.
- Grégoire, I. (2004, Octobre). Devoirs, une affaire d'état! *L'actualité*, 29(15), 52-55.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. et Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Grussin, W. (1994). Le temps libre des jeunes. Dans A. Husti (Éd.), *Gagner/perdre du temps en enseignement, Opinion d'élèves et de professeurs* (p. 103-109). INRP.
- Guryan, J., Hurst, E. et Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children, *Journal of Economic Perspective*, 22(3), 23-46.
- Hallam, S. (2009). Parents' perspectives on homework: United Kingdom, New Zealand, Australia and Japan. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 47-60). London and New York: Routledge.
- Hanes, J.M. (1990). A homework checking system : maximizing the information, minimizing the time. *Clearing House*, 63(5), 229-230.
- Harnis, M.K., Epstein, H.M., Bursuck, D.W., Nelson, J. et Jayanthi, M. (2001). Resolving homework-related communication problems: recommendations of parents of children with and without disabilities, *Reading and Writing Quarterly*, 17, 205-225.
- Henson, K.T. et Eller, B.F. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. et Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist* 36, 195-209.

- Hoover-Dempsey, K.V, Walker, J., Sandier, H.M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Husti, A. (dir.) (1994). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement, Opinions d'élèves et de professeurs*. INRP.
- Inspection académique du Nord (2006). BD Nord, no 95, *Dossier : Devoirs à la maison, 50 ans de travail au noir*. Repéré à www.aclille.fr/ia59/bulletin_departemental/affichePageResultat.php?typeaction=theme&numBD=95&numArticle=18
- Jenkins, J.R et O'Connor, R. (2006). Cooperative learning for students with learning disabilities : evidence from experiments, observations and interviews. Dans L.H. Swanson, K.R. Harris et S. Graham (Éds), *Handbook of Learning Disabilities* (p. 417-430). New York/Londres: The Guilford Press.
- Karlovec, E. et Buell, J. (2001). Eend homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.
- Katz, I., Kaplan, A. et Gueta, G. (2010). Students'needs, teachers support, and motivation for doing homework: a cross-sectionnal study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- Krapp, A., Hiddi, S. et Renniger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. Dans K.A. Renniger, S. Hiddi et A. Krapp (Éds), *The role of interest in learning Development* (p. 3-25). Hilsdale, N.J: Library of Congress.
- Landing-Corretjer, G. (2009). *Listen to me! An exploration of the students voices regarding homework*. Thèse de doctorat, Collège d'éducation de l'Université Walden.
- Landry-Cuierrier J. et Migneault, M. (2009). L'école, la famille et les devoirs. *Vie pédagogique*, 151, 97-102.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Legendre, R. (Éd.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Paris : Eska, Montréal, Guérin.
- Meirieu, P. (1986). Le travail scolaire à la maison : enjeux scolaires, enjeux sociaux, Bulletins des ALP. *Ateliers lyonnais de pédagogie*, 33, 3-11.

- Meirieu, P. (2004). Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête. Paris : *La Découverte*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Guide de rédaction*. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/gar/Fiches/Gar367.asp>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des service éducatifs aux élèves à risque ou aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Repéré a : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGF/DAS/orientations/ehdaa.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire « L'école, j'y tiens »*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp?page=voie_6
- Pagé, L. et Desrochers, S. (2008). Faut-il abolir les devoirs scolaires?, *Relations*, (727), 28-29.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences sociales et humaines*. Paris, France: Armand Collin.
- Palardy J.M. (1995). Another look at homework. *Principal*, 74(5), 32-33.
- Patton, J. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-578.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. et Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Polloway, E.A., Epstein, M.H. et Folley, R. (1992). A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non-handicaped students. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 7, 203-209.
- Ronning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, (30), 55-64.
- Rousseau, N. (1998). *Description and evaluation of a french immersion learning disabilities program*. Thèse de doctorat, Université de l'Alberta.

- Rousseau, N. et Deslandes R. (2008). *Mieux vivre les devoirs et leçons avec son enfant. Rendez-vous*, 10-11.<
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e édition) (p. 415-444). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2009). Parent-child dyad's representations regarding homework and primary pupils' views of parental involvement in homework. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 95-109). New York and London: Routledge.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école, *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.
- Salend, J.S. et Schliff, J. (1989). An examination of the homework practices of teachers of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(10), 621-623.
- Savoir-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-150). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Sawyer, V., Nelson, J., Tayanthi, M., Bursuck, W.D. et Epstein, M.H. (1996). Views of students with learning disabilities of their homework in general education classes: student interviews. *Learning Disabilities Quarterly*, 19(2), 71-85.
- Shumow, L. et Miller, J. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Skinner, E.A., Chapman, M. et Baltes, P.B. (1988). Children's beliefs about control, means-end, and agency developmental differences during middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 369-388.
- Sui-chu Ho, E. (2006). Social disparity of family involvement in hong kong: effect of family resources and family network. *The School Community Journal*, 16(2), 7-25.
- Symeou, L. (2009). Mind the gap! greek-cypriot parents and their children's homework. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 76-94). New York and London: Routledge.

- Tedesco, E.D., Manesse, D. et Vari, S. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*. Rapport de recherche n°2. INRP.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC: Chenelière didactique.
- Trautwein, U. et Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: the role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, (19), 243-258.
- Vatterott, C. (2008). What is effective homework?, Association of Curriculum, Supervision, Development, *ASCD Express On-line Newsletter*.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (1^{re} éd.). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4^e éd.). Bruxelles, Paris: De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Wagner, P., Schober, B. et Spiel, C. (2008). Time investment and time management: an analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 139-153.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R. et Green, C.L. (2004). Parental involvement in homework: a review of current research and its implications for teachers, after school program, staff, and parent leaders. *Harvard Family Research Project*, 1-9.
- Walker, J., Hoover-Dempsey K., Ice, C. et Whitaker, M. (2009). Parental involvement supports better student learning. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 25-38). New York, NY: Routledge.
- Warton, P.M. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational psychologist*, 36(3), 155-165.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171-182.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*, 26(1), 73-91.
- Xu, J. (2009). Homework management reported by secondary school students: a multilevel analysis. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student*

outcomes and homework: family-school-community partnerships (p. 39-46). New York, NY: Routledge.

Xu, J. et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Records*, 100(2), 402-436.

Xu, J. et Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The elementary school Journal*, 103(5), 503-517.

*Annexe I Liste et définitions des codes des entrevues réalisées avec les jeunes de la classe
ordinaire*

Code	Définition
Abolition des devoirs et leçons	L'opinion de l'élève sur l'abolition des devoirs et leçons.
Absence des parents lors des devoirs et leçons	Les parents sont absents lors des devoirs et leçons.
Aide apportée par l'élève à quelqu'un d'autre	L'élève apporte de l'aide à une autre personne.
Aide reçue –	L'élève ne reçoit pas d'aide lorsqu'il fait ses devoirs.
Aide reçue +	L'aide que l'élève reçoit quand c'est le temps de faire ses devoirs et ses leçons.
Attitude des enseignants +	Attitude positive de l'enseignant par rapport à l'élève.
Attitude des parents lors des devoirs et leçons –	Les parents ont une attitude négative (manque d'encouragement) lors des devoirs et leçons.
Attitude des parents lors des devoirs et leçons +	Les parents ont une attitude positive lors des devoirs et leçons.
Attitude neutre des parents lors des devoirs et leçons	Les parents ont une attitude neutre durant les devoirs et leçons.
Attitude face aux difficultés	L'attitude adoptée par l'élève face aux difficultés.
Charge de travail	La charge de travail que les devoirs amènent.
Climat	Le climat dans lequel les devoirs sont faits.
Concentration	Les éléments qui influent sur la concentration.
Conséquence pour devoirs non faits	Les conséquences qui sont attribuées pour les devoirs non faits.
Contrôle des devoirs	Le contrôle des devoirs est effectué par l'enseignant.
Degré d'application selon la matière	L'élève s'applique plus ou moins dans son devoir selon la matière dans laquelle le devoir est assigné.
Devoirs aident à organiser son temps	Les devoirs aident les élèves à organiser leur temps.
Devoirs aident à la réussite et à l'apprentissage mitigé	Les devoirs aident parfois à la réussite et à l'apprentissage.
Devoirs aident à la réussite et à l'apprentissage	Les devoirs aident à la réussite et à l'apprentissage.
Devoirs complétés	L'élève fait ses devoirs et ses leçons avant l'échéancier.
Devoirs n'aident pas à la réussite et à l'apprentissage	Les devoirs n'aident pas à la réussite scolaire et à l'apprentissage.
Devoirs n'aident pas à organiser son temps	Les devoirs n'aident pas les élèves à organiser leur temps.
Devoirs non complétés	L'élève ne complète pas ses devoirs.

Code	Définition
Délai	L'élève parle du délai en lien avec les devoirs et les leçons.
Différence étude/devoirs	L'élève établit une distinction entre l'étude et les devoirs.
Difficultés durant les devoirs –	L'élève n'éprouve pas de difficultés en faisant ses devoirs.
Difficultés dans une matière	L'élève éprouve des difficultés dans une matière en particulier.
Entente avec l'enseignant	L'élève prend entente avec l'enseignant pour avoir plus de temps pour les devoirs et leçons.
Évolution des devoirs et leçons	L'élève explique que les devoirs et les leçons ont subi des changements au fil des années.
Façon d'apprendre	L'élève parle des devoirs comme une façon d'apprendre.
Façon de résumer le cours	L'élève parle des devoirs comme une façon de résumer ce qui a été vu dans le cours.
Fréquence des devoirs	La fréquence à laquelle l'élève doit réaliser des devoirs et leçons.
Fréquence des devoirs de fin de semaine	La fréquence où les élèves ont des devoirs de fin de semaine.
Gestion du temps	L'élève organise son temps.
Implication des parents –	Les parents ne s'impliquent pas durant la période des devoirs et leçons.
Implication des parents +	Les parents s'impliquent lors de la période des devoirs et leçons.
Importance de comprendre la matière en classe.	Il est important de bien comprendre la matière en classe pour que l'élève soit capable de faire ses devoirs et leçons.
Importance de décrocher le soir	L'élève trouve important de décrocher en soirée et de faire autre chose que des travaux scolaires.
Importance de l'aide de l'enseignant +	Il est important que l'enseignant aide l'élève.
Importance des devoirs et des leçons –	Les devoirs et leçons ne sont pas perçus comme importants par l'élève.
Importance des devoirs et des leçons +	Les devoirs et leçons sont perçus comme importants par l'élève.
Importance neutre des devoirs et leçons	L'élève trouve que les devoirs et leçons sont parfois importants.
Lieu où l'on fait les devoirs	L'endroit où les devoirs et leçons sont faits.
Lieu qui n'est pas aimé pour faire les devoirs	Le lieu que l'élève n'aime pas pour faire ses devoirs.
Lieu préféré pour faire les devoirs et les leçons	Le lieu que l'élève préfère pour faire ses devoirs.
Maintien des devoirs	L'élève trouve important de maintenir les devoirs.

Code	Définition
Manque de motivation pour les devoirs	L'élève manque de motivation pour faire ses devoirs et ses leçons.
Matière difficile	L'élève a de la difficulté dans cette matière.
Matière préférée	L'élève préfère cette matière.
Moment de récupération	Le moment auquel la récupération a lieu.
Moment devoirs neutre	Le moment consacré aux devoirs et aux leçons est ni agréable ni désagréable pour l'élève.
Moment devoirs désagréable	L'élève n'aime pas faire ses devoirs à ce moment de la journée.
Moment pour faire les devoirs	Le moment où l'élève fait ses devoirs.
Motivation à faire les devoirs	La motivation qu'a l'élève à faire ses devoirs.
Non-sens	Les propos sont un non-sens.
Obligation	Les devoirs sont obligatoires.
Organisation dans l'écriture des devoirs	L'endroit où l'élève écrit ses devoirs.
Oubli d'apporter ses choses	L'élève oublie d'apporter ses choses pour faire ses devoirs.
Aucune préférence sur le lieu	L'élève n'a pas de préférence sur le lieu où il fait ses devoirs.
Perception neutre des devoirs	L'élève a une perception neutre des devoirs.
Perceptions des devoirs et leçons –	L'élève perçoit négativement les devoirs et leçons.
Perceptions des devoirs et leçons +	L'élève a une perception positive des devoirs et des leçons.
Perceptions des parents des devoirs et leçons –	Les parents perçoivent négativement les devoirs et les leçons.
Perspective d'avenir	L'élève parle de son avenir.
Présentation	Présentation de l'entrevue.
Présentation au rattrapage	L'élève se présente au rattrapage.
Quantité de devoirs	La quantité de devoirs que l'élève a à faire à la maison.
Raison de l'importance des devoirs et leçons	L'élève explique pourquoi les devoirs et les leçons sont importants pour lui.
Secondaire vs primaire	Le changement remarqué par l'élève entre le primaire et le secondaire.
Stratégies pour éviter les oublis	Les stratégies développées par l'élève pour éviter les oublis.
Stratégies pour faire ses devoirs	Les stratégies utilisées par l'élève pour se calmer lorsque vient le temps de faire ses devoirs.
Suggestion pour améliorer les devoirs	L'élève apporte une suggestion pour l'enseignant dans le but d'améliorer les devoirs.

Code	Définition
Supervision des parents	Les parents supervisent les devoirs et leçons.
Temps consacré aux devoirs et leçons	Le temps que l'élève consacre aux devoirs et leçons.
Type de devoir écriture	L'élève a de l'écriture à faire comme devoir.
Type de devoir neutre	Le type de devoir qui, sans être le préféré de l'élève, n'est pas celui qu'il aime le plus.
Type de devoirs préféré	Le type de devoir que l'élève aime le plus ou le moins.
Type de devoir que l'on aime moins	L'élève n'aime pas réaliser ce type de devoirs.
Type de devoir lecture	L'élève a des lectures comme devoirs et leçons.
Type de devoirs exercice	Le type de devoir à réaliser est un exercice.
Type de devoirs de groupe	Les devoirs se font en groupe.
Type de devoirs disciplinaire	La discipline où l'élève a des devoirs.
Type de devoirs étude	L'élève a de l'étude à faire.
Type de devoirs mémorisation	Le type de devoir est la mémorisation.
Type de devoirs préparation prochain cours ou évaluation sans être révision	Le devoir est une préparation de ce qui sera vu en classe au prochain cours ou qui servira à une évaluation sans être une révision.
Type de devoirs projets	L'élève doit faire des projets comme devoirs et leçons.
Type de devoirs révision	Le devoir est un exercice de révision.
Utilité des devoirs pour les élèves en difficulté	L'élève explique que les devoirs sont importants pour ceux qui ont des difficultés.

*Annexe II Liste et définitions des codes des entrevues réalisées avec les jeunes de la
classe d'adaptation scolaire*

Code	Définition
Abolition des devoirs et leçons	L'opinion de l'élève sur l'abolition des devoirs et leçons.
Abolition des devoirs mitigée	L'élève aimerait parfois avoir des devoirs et parfois ne pas en avoir.
Absence des parents lors des devoirs et leçons	Les parents sont absents lors des devoirs et leçons.
Aide apportée par l'élève à quelqu'un d'autre	L'élève apporte de l'aide à une autre personne.
Aide reçue –	L'élève ne reçoit pas d'aide lorsqu'il fait ses devoirs.
Attitude des enseignants +	L'attitude positive de l'enseignant par rapport à l'élève.
Attitude des parents lors des devoirs et leçons –	Les parents ont une attitude négative lors des devoirs et leçons (manque d'encouragement).
Attitude des parents lors des devoirs et leçons +	Les parents ont une attitude positive lors des devoirs et leçons.
Attitude neutre des parents	Les parents ont une attitude neutre durant les devoirs et leçons.
Attitude face aux difficultés	L'attitude adoptée par l'élève face aux difficultés.
Autre chose à ajouter	L'élève ajoute autre chose sur les devoirs.
Autre chose à faire si pas de devoirs	Ce que l'élève pourrait faire s'il n'avait pas de devoirs.
Charge de travail	La charge de travail que les devoirs amènent.
Climat	Le climat dans lequel les devoirs sont faits.
Concentration	Les éléments qui influent sur la concentration.
Conséquences et lien avec la motivation	Les conséquences pour les devoirs non faits influencent la motivation scolaire (goût de venir à l'école).
Conséquences pour devoirs non faits	Les conséquences qui sont attribuées pour les devoirs non faits.
Contrôle des devoirs	Le contrôle des devoirs est effectué par l'enseignant.
Degré d'application selon la matière	L'élève s'implique plus ou moins selon la matière dans laquelle le devoir est assigné.
Devoirs aident à organiser son temps	Les devoirs aident l'élève à organiser son temps.
Devoirs aident à la réussite et à l'apprentissage mitigé	Les devoirs aident parfois à la réussite et à l'apprentissage.
Devoirs aident à la réussite et à l'apprentissage	Les devoirs aident à la réussite et à l'apprentissage.
Devoirs aident parfois à organiser le temps	Les devoirs aident parfois l'élève à organiser son temps.

Code	Définition
Devoirs complétés	L'élève fait ses devoirs et ses leçons avant l'échéancier.
Devoirs n'aident pas à la réussite et à l'apprentissage	Les devoirs n'aident pas à la réussite scolaire et à l'apprentissage.
Devoirs n'aident pas à organiser son temps	Les devoirs n'aident pas l'élève à organiser son temps.
Devoirs non complétés	L'élève ne complète pas ses devoirs.
Devoirs utiles mais n'aident pas à l'apprentissage	Les devoirs sont utiles mais ils n'aident pas à l'apprentissage.
Définition des devoirs	L'élève explique ce que sont les devoirs et leçons.
Délai	L'élève parle du délai en lien avec les devoirs et leçons.
Différence entre compréhension et retenir	La différence entre le fait de comprendre quelque chose et le fait de juste retenir quelque chose sans le comprendre.
Différence étude et devoirs	L'élève établit une distinction entre l'étude et les devoirs.
Difficulté dans une matière	L'élève éprouve des difficultés dans une matière en particulier.
Difficulté durant les devoirs	L'élève n'éprouve pas de difficultés en faisant ses devoirs.
Entente avec l'enseignant	L'élève prend entente avec l'enseignant pour avoir plus de temps pour les devoirs et leçons.
Tentative de se débarrasser des devoirs	L'élève essaie de se débarrasser des devoirs en les faisant très vite.
Excuse pour devoirs non faits	L'élève se trouve une excuse pour les devoirs non faits.
Façon d'apprendre	Les devoirs sont une façon d'apprendre.
Façon de résumer le cours	L'élève parle des devoirs comme une façon de résumer ce qui a été vu dans le cours.
Fréquence des devoirs	La fréquence où l'élève doit réaliser des devoirs et leçons.
Fréquence des devoirs de fin de semaine	La fréquence à laquelle les élèves ont des devoirs la fin de semaine.
Gestion du temps	L'élève organise son temps.
Implication des parents –	Les parents ne s'impliquent pas durant la période des devoirs et leçons.
Implication positive des parents	Les parents s'impliquent durant la période des devoirs et leçons.
Importance de comprendre la matière en classe	Il est important de bien comprendre la matière en classe pour que l'élève soit capable de faire ses devoirs et leçons.
Importance de décrocher le soir	L'élève trouve important de décrocher en soirée et de faire autre chose que des travaux

Code	Définition
	scolaires.
Importance de l'aide de l'enseignant +	Il est important que l'enseignant aide l'élève.
Importance des devoirs et leçons –	Les devoirs et leçons sont perçus comme n'étant pas importants par l'élève.
Importance des devoirs +	Les devoirs et leçons sont perçus comme importants par l'élève.
Importance neutre des devoirs	L'élève trouve que les devoirs et leçons sont parfois importants.
Lieu où l'on fait les devoirs	L'endroit où les devoirs et leçons sont faits.
Lieu pas aimé pour faire les devoirs	Le lieu que l'élève n'aime pas pour faire ses devoirs.
Lieu préféré pour faire les devoirs	Le lieu que l'élève préfère pour faire ses devoirs.
Maintien des devoirs	L'élève trouve important de maintenir les devoirs.
Maintien devoirs mitigé	L'élève croit que les devoirs sont bénéfiques à certains et devraient être abolis pour d'autres.
Manque de motivation pour les devoirs	L'élève manque de motivation pour faire ses devoirs et ses leçons.
Matière dans laquelle les devoirs sont faits	L'élève se voit assigner des devoirs et des leçons dans cette matière.
Matière difficile	L'élève a de la difficulté dans cette matière.
Matière préférée	La matière que l'élève préfère.
Modification des devoirs et leçons	L'élève explique que les devoirs et les leçons ont subi des changements.
Moment de récupération	Moment auquel la récupération a lieu.
Moment devoirs neutre	Le moment consacré aux devoirs et aux leçons est ni agréable ni désagréable pour l'élève.
Moment devoirs désagréable	L'élève n'aime pas faire ses devoirs à ce moment de la journée.
Moment pour faire les devoirs	Le moment où l'élève fait ses devoirs.
Motivation scolaire	La motivation qu'a l'élève à faire ses devoirs et lien avec le goût de venir à l'école.
Non-sens	Les propos sont un non-sens.
Obligation	Les devoirs sont obligatoires.
Opinion partagée sur l'importance des devoirs	L'élève a une opinion partagée sur l'importance des devoirs et leçons.
Ordre de priorité selon l'importance	L'élève établit un ordre de priorité selon l'importance qu'il accorde aux devoirs et leçons qui lui sont assignés.
Organisation dans l'écriture des devoirs	L'endroit où l'élève écrit ses devoirs.
Oubli d'apporter ses choses	L'élève oublie d'apporter ses choses pour faire ses devoirs.

Code	Définition
Pas de modification avec les devoirs	L'élève explique que les devoirs n'ont pas été modifiés.
Pas de préférence sur le lieu	L'élève n'a pas de préférence sur le lieu où il fait ses devoirs.
Perception des devoirs et leçons –	L'élève perçoit les devoirs et leçons négativement.
Perception des devoirs et leçons +	L'élève a une perception positive des devoirs et leçons.
Perceptions des parents devoirs et leçons –	Les parents perçoivent négativement les devoirs et leçons.
Perspective d'avenir	L'élève parle de son avenir.
Présentation	Présentation de l'entrevue.
Présentation au rattrapage +	L'élève se présente au rattrapage.
Présentation au rattrapage à l'occasion	L'élève se présente parfois au rattrapage.
Quantité de devoirs	La quantité de devoirs que l'élève a à faire à la maison.
Raison de l'importance des devoirs et leçons	L'élève explique pourquoi les devoirs et leçons sont importants pour lui.
Raison goût de l'école	La raison pour laquelle l'élève a le goût de venir à l'école.
Réaction face aux difficultés	La façon dont l'élève réagit face aux difficultés.
Primaire vs secondaire	Les changements remarqués par l'élève entre le primaire et le secondaire.
Sentiment de saturation le soir	L'élève se sent saturé le soir.
Stratégies pour éviter les oublis	Stratégies développées par l'élève pour éviter les oublis.
Stratégies pour faire ses devoirs	Les stratégies utilisées par l'élève pour se calmer lorsque vient le temps de faire ses devoirs.
Suggestions pour améliorer les devoirs	L'élève apporte des suggestions pour l'enseignant dans le but d'améliorer les devoirs.
Supervision des parents	Les parents supervisent les devoirs et leçons.
Temps consacré aux devoirs	Le temps que l'élève consacre aux devoirs et leçons.
Temps consacré aux devoirs selon la difficulté	Le temps que l'élève consacre aux devoirs selon la difficulté.
Type de devoirs écriture	L'élève a de l'écriture à faire comme devoirs.
Type de devoirs préféré	Le type de devoirs que l'élève aime le plus.
Type de devoirs que l'élève n'aime pas	L'élève aime moins réaliser ce type de devoirs.
Type de devoirs que l'élève aime le moins	L'élève n'aime pas réaliser ce type de devoirs.

Code	Définition
Type de devoirs qui ne dérange pas	Le type de devoir qui, sans être le préféré de l'élève, n'est pas celui qu'il aime le plus ou le moins.
Types de devoirs	Les types de devoirs faits par l'élève.
Type de devoirs lectures	L'élève a des lectures comme devoirs et leçons.
Type de devoirs exercices	Le type de devoir à réaliser est un exercice.
Type de devoirs de groupe	Les devoirs se font en groupe.
Type de devoirs disciplinaires	La discipline où l'élève a des devoirs.
Type de devoir étude	L'élève a de l'étude à faire.
Type de devoirs mémorisation	Le type de devoir est la mémorisation
Type de devoirs préparation prochain cours ou évaluation sans être révision	Le devoir est une préparation de ce qui sera vu en classe au prochain cours ou une préparation à une évaluation sans être une révision.
Type de devoirs projets	L'élève doit faire des projets comme devoirs et leçons.
Utilité des devoirs pour les élèves en difficulté	L'élève explique que les devoirs sont importants pour ceux qui ont des difficultés.
Utilité des devoirs –	L'élève ne trouve pas les devoirs utiles.
Utilité des devoirs +	L'élève explique à quoi servent les devoirs.

Annexe III Protocole d'entrevues réalisées avec les élèves de la classe ordinaire

1. Trouves-tu que les devoirs et leçons sont importants? (Pourquoi?)

Pistes :

- a) Est-ce que les devoirs et leçons t'aident à apprendre? À devenir meilleur à l'école?
- b) Est-ce qu'ils t'aident à organiser ton temps? Comment?
- c) Est-ce qu'ils t'aident à réussir?

2. Comment ça se passe quand tu fais tes devoirs et leçons à la maison? (Est-ce un moment agréable ou désagréable?)

Pistes :

- a) Est-ce qu'un ou tes deux parents t'aident? (de quelle façon t'aident-ils?)
- b) Est-ce qu'ils vérifient tes devoirs et leçons?
- c) Quand les fais-tu?
- d) Où les fais-tu? (à la maison ou à l'école?) Est-ce un endroit tranquille? Est-ce que la télévision est ouverte pendant que tu fais tes devoirs et leçons? (Si oui, est-ce que ça te dérange?)
- e) Est-ce que tu les fais rapidement?

3. Qu'est-ce que tu dois faire dans tes devoirs et leçons ? (Quel type de travail?)

Pistes :

- a) Exercices sur ce qui a été appris en classe (révision)
- b) Préparation d'un sujet qui sera repris plus tard en classe
- c) Mémorisation (quel type?)
- d) Préparation à un examen
- e) Projet créatif, etc.
- f) Lecture (roman)

4. Est-ce que tes parents t'encouragent? (Si oui, qu'est-ce qu'ils te disent ou font pour t'encourager?)

5. T'arrive-t-il de ne pas vouloir les faire?

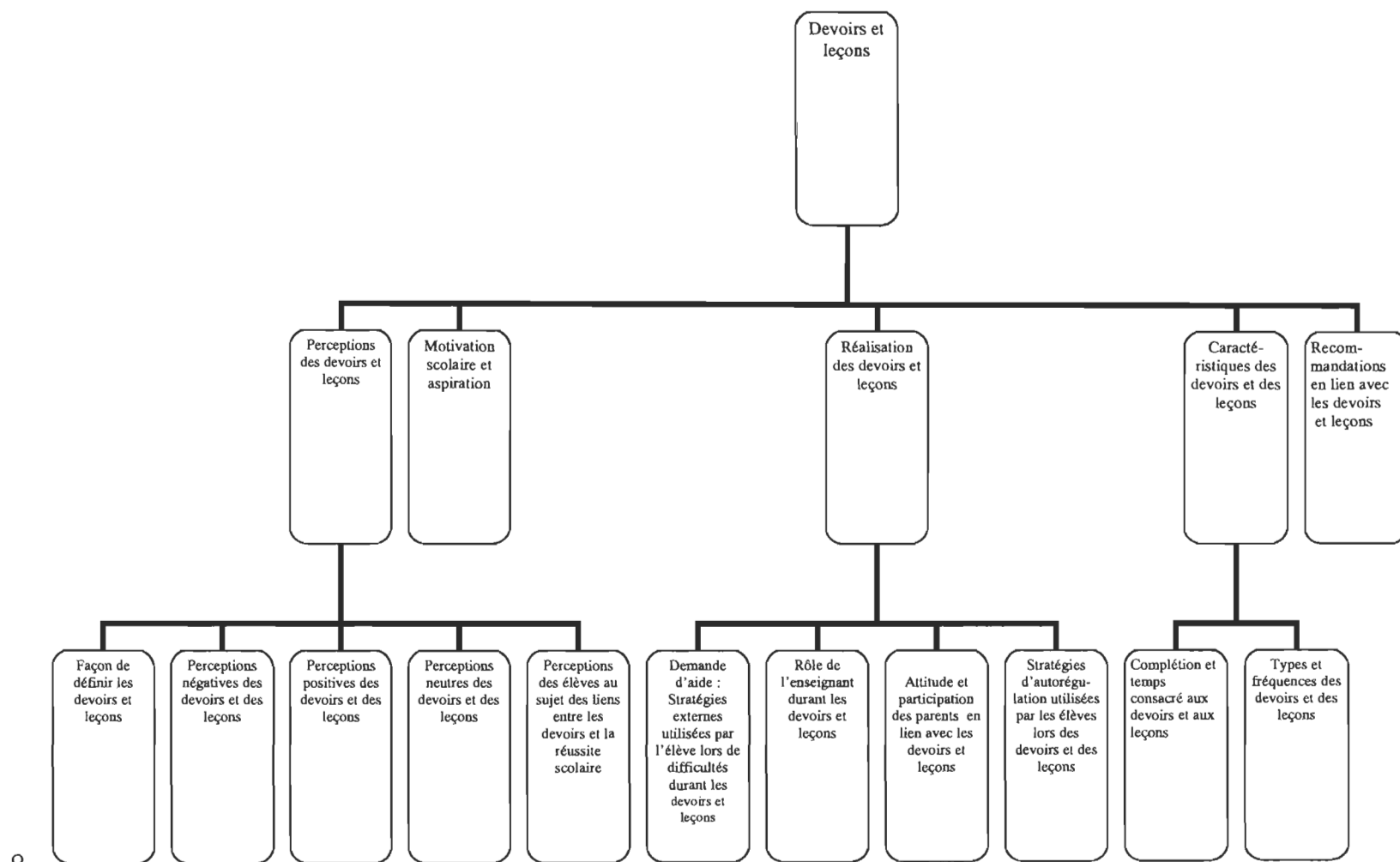
- a) Oublies-tu de les apporter?
- b) Les remets-tu à plus tard?
- c) Les termines-tu?

*Annexe IV Protocole d'entrevues réalisées avec les élèves de la classe d'adaptation
scolaire*

1. C'est quoi pour toi les devoirs et leçons?
2. À quoi servent les devoirs et leçons? Explique.
3. Est-ce que les devoirs et leçons t'aident à mieux comprendre la matière vue en classe? Peux-tu m'expliquer?
4. a) Est-ce que les devoirs et leçons t'aident à mieux réussir à l'école? Peux-tu m'expliquer pourquoi?
b) As-tu l'impression que les devoirs aident à la motivation scolaire? Explique.
5. Qu'est-ce qui t'aide à faire tes devoirs? Peux-tu m'expliquer?
6. Est-ce que tu aimes faire tes devoirs et leçons? Pourquoi?
7. Comment te sens-tu lorsque tu as de la difficulté à faire tes devoirs et leçons? Explique.
8. Comment te sens-tu lorsque tu réussis à terminer tes devoirs et leçons? Explique.
9. Est-ce que les devoirs et leçons peuvent être motivants? Explique.
10. Peux-tu me raconter un devoir que tu as aimé compléter?
11. Peux-tu me raconter un devoir que tu n'as pas aimé compléter?

Merci de ta participation !

Annexe V Arbre thématique



Annexe VI Formulaire de consentement des élèves de la classe ordinaire



Université du Québec à Trois-Rivières
 Département des Sciences de l'éducation
 C.P. 500 , Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
 Téléphone : (819) 376-5095
 Télécopieur : (819) 376-5127

Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire

Madame,
 Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche, nous **désirons approfondir la question des devoirs et leçons au primaire**. Pour assurer le bon déroulement de la recherche, il va sans dire que la collaboration des élèves, de leurs parents et des enseignants est essentielle. C'est pourquoi nous sollicitons votre participation à la présente étude.

Nous examinerons les croyances et les attitudes des élèves, de leurs parents et des enseignants à l'égard des devoirs et leçons; la relation entre le temps consacré aux devoirs et leçons et la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée; les résultats scolaires et les stratégies utilisées par l'élève; dans quelle mesure certaines pratiques de participation parentale contribuent au développement de stratégies lors des devoirs et leçons et à une amélioration des résultats scolaires; les raisons qui motivent les parents à s'impliquer lors des devoirs et leçons.

La participation des parents se traduit comme suit :

- Répondre à un questionnaire individuel (environ 30 minutes) en novembre 2004, novembre 2006 et novembre 2007.
- Une entrevue de petits groupes auprès de parents volontaires (environ 30 minutes) en mai 2005, mai 2006 et mai 2007.

La participation des enfants se traduit comme suit :

- 1^{re} année : Répondre à un questionnaire individuel (environ 30 minutes) avec aide individuelle de l'assistante de recherche en novembre 2004, novembre 2005 et novembre 2006.
- 4^e année : Répondre à un questionnaire individuel (environ 30 minutes) avec aide de l'assistante de recherche en novembre 2004, novembre 2005 et novembre 2006.
- Une entrevue de petits groupes auprès des enfants volontaires en mai 2005, mai 2006 et mai 2007.

La participation des enseignants :

- Répondre à un questionnaire individuel (environ 30 minutes au total) en novembre 2004, novembre 2005 et novembre 2006.
- Entrevues semi-dirigées de petits groupes auprès d'enseignants volontaires (environ 30 minutes) en mai 2005, mai 2006 et mai 2007.

Tous les questionnaires seront codés afin de préserver l'anonymat. Les entrevues seront enregistrées sur cassette audio et se dérouleront dans l'école participante. L'enregistrement audio nous permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seuls les chercheurs et leurs assistants de recherche y auront accès. De plus, toutes les informations nominatives (nom de l'élève, nom de l'école, etc.) seront retirées lors de la transcription des bandes audio. De plus, l'ensemble de ces bandes sera détruit après la transcription des données. Enfin, à tout moment au cours de l'étude, vous, votre enfant ou l'enseignant de votre enfant aurez la possibilité de vous retirer et cela sans préjudice.

Nous espérons sincèrement votre participation à cette étude et vous prions de bien vouloir remplir le coupon-réponse ci-joint. Pour toutes questions additionnelles, vous êtes invités à contacter Rollande Deslandes, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, chercheure régulière au CRIRES et à la Chaire de recherche CFER et responsable du projet de recherche, au (819) 376-5011, poste 3603.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration à ce projet de recherche et nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Rollande Deslandes, Ph. D.
Professeure chercheure au CRIRES
et à la Chaire de recherche CFER

Nadia Rousseau, Ph. D.
Professeure chercheure au CRIRES
et à la Chaire de recherche CFER

Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire

S'il vous plaît, bien vouloir compléter la section qui vous concerne.

PARENTS :

Participation aux questionnaires individuels

☐ **OUI**, j'accepte de participer à l'étude et que mon enfant ou mon adolescent y participe aussi, telle qu'elle m'a été expliquée, de novembre 2004 à mai 2007.

☐ **NON**, je n'accepte pas de participer à l'étude, telle qu'elle m'a été expliquée.

Nom de l'élève

Nom du parent

Signature du parent

Numéro de téléphone

Participation aux entrevues en petits groupes

☐ **OUI**, je désire participer, ainsi que mon enfant ou mon adolescent, aux entrevues en petits groupes portant sur certains des volets apparaissant dans le questionnaire. Je comprends qu'une somme d'argent correspondant à 25 \$ me sera octroyée suite à ces entrevues d'une durée approximative d'environ 30 minutes.

☐ **NON**, je n'accepte pas de participer aux entrevues telles qu'elles m'ont été expliquées.

Nom de l'élève

Nom du parent

Signature du parent

Numéro de téléphone

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

No certificat : CER-04-91-08.02

ÉLÈVES DU SECONDAIRE :

Participation aux questionnaires individuels

☐ **OUI**, j'accepte de participer à l'étude telle qu'elle m'a été expliquée, de novembre 2004 à mai 2007.

☐ **NON**, je n'accepte pas de participer à l'étude, telle qu'elle m'a été expliquée.

Nom de l'élève _____

Signature du parent _____

Numéro de téléphone _____

Participation aux entrevues en petits groupes
--

☐ **OUI**, je désire participer aux entrevues en petits groupes portant sur certains des volets apparaissant dans le questionnaire. Je comprends que les entrevues seront d'une durée approximative d'environ 30 minutes.

☐ **NON**, je n'accepte pas de participer aux entrevues telles qu'elles m'ont été expliquées.

Nom de l'élève _____

Signature de l'élève _____

Numéro de téléphone _____

Ce projet a été approuvé par le comité
d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

No certificat : CER-04-91-08.02

Merci pour votre précieuse collaboration!

ENSEIGNANTS :

Participation aux questionnaires individuels

- ☐ **OUI**, j'accepte de participer à l'étude « Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire » de novembre 2004 à mai 2007.
- ☐ **NON**, je n'accepte pas de participer à l'étude « Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire ».

Nom de l'enseignant _____

Signature de l'enseignant _____

Numéro de téléphone _____

Participation aux entrevues de petits groupes

- ☐ **OUI**, je désire participer aux entrevues en petits groupes portant sur certains des volets apparaissant dans le questionnaire. Je comprends qu'une somme d'argent correspondant à 25 \$ me sera octroyée suite à ces entrevues d'une durée approximative d'environ 30 minutes.
- ☐ **NON**, je n'accepte pas de participer aux entrevues telles qu'elles m'ont été expliquées.

Nom de l'enseignant _____

Signature de l'enseignant _____

Numéro de téléphone _____

Ce projet a été approuvé par le comité
d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

No certificat : CER-04-91-08.02 vérifier police des 2 documents

Merci pour votre précieuse collaboration!

Annexe VII Formulaire de consentement des élèves de la classe d'adaptation scolaire

**Perception des jeunes du secondaire à l'égard des devoirs et leçons et leur influence
sur la motivation scolaire des jeunes ayant des difficultés**

Bonjour,

Dans le cadre de mon projet de maîtrise, en continuité avec l'étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire menée par Rollande Deslandes et Nadia Rousseau, **je désire approfondir la question des devoirs et leçons au secondaire quant à la perception des jeunes.** Pour assurer le bon déroulement de la recherche, il va sans dire que votre participation est essentielle. C'est pourquoi je sollicite à nouveau votre participation à la présente étude.

J'examinerai vos perceptions à l'égard des devoirs et leçons et leur influence sur la motivation scolaire des jeunes ayant des difficultés.

La participation des élèves se traduit comme suit :

Participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée maximale de 30 minutes.

Toutes les entrevues seront enregistrées sur cassette audio et se dérouleront dans votre école. L'enregistrement audio nous permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seules l'étudiante à la maîtrise et ses directrices de recherche y auront accès. Toutes les informations nominatives (nom de l'élève, nom de l'école, etc.) seront retirées lors de la transcription des bandes audio. De plus, l'ensemble de ces bandes sera détruit après la transcription des données. Enfin, à tout moment au cours de l'étude, vous aurez la possibilité de vous retirer de l'étude et cela sans préjudice.

Si vous acceptez de participer à cette étude, s.v.p. remplir le coupon-réponse ci-joint. Pour toutes questions additionnelles, vous êtes invités à contacter Véronique Hardy, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au (819) 376-5011 poste 3620. Il est important de mentionner que cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-07-122-04.09 a été émis le 24 avril 2007. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca.

Véronique Hardy
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

**Perception des jeunes du secondaire à l'égard des devoirs et leçons et leur influence
sur la motivation scolaire des jeunes ayant des difficultés**

S'il vous plaît, bien vouloir compléter la section qui vous concerne.

Participation à une entrevue individuelle sur les devoirs et les leçons

☐ Oui, j'accepte de participer à l'étude « Perception des jeunes du secondaire à l'égard des devoirs et leçons et leur influence sur la motivation scolaire des jeunes ayant des difficultés » de mai 2007 à novembre 2007.

☐ Non, je n'accepte pas de participer à l'étude « Perception des jeunes du secondaire à l'égard des devoirs et leçons et leur influence sur la motivation scolaire des jeunes ayant des difficultés » de mai 2007 à novembre 2007.

Nom de l'élève _____

Numéro de téléphone _____

Signature de l'élève _____